Pädagogische

Zeitfragen,

für

Eltern und Schulmänner

besprochen von

Dr. C. Kühner.

Frankfurt a. M.
J. D. Sauerländer's Verlag.
1863.

Druck von J. D. Sauerländer.

Vorwort.

Die nachstehenden Aufsätze sind ursprünglich als Beigaben zu den Programmen der „Musterschule" in Frankfurt a. M. erschienen, — einer Anstalt, die weder eine Seminar-Musterschule in deutschem, noch eine école normale in französischem und noch viel weniger eine Musterschule in prätentiösem Sinne ist, wohl aber geschichtlich zur Führung ihres absonderlichen Namens einigermaßen berechtigt und jedenfalls verpflichtet ist. Bürger der freien Stadt*) haben (vor 60 Jahren) die Schule gegründet, — aus einem „Bürgerkapital," das der Gemeinsinn steuerte, und im Interesse des Gemeinwesens mit der ausdrücklichen Absicht, daß die Anstalt als „Experimental- und Probeschule" Wurzel und Trieb zu einer neuen Blüthe des städtischen Schulwesens überhaupt werden möge. Die Gründer selbst gaben ihr den

*) An ihrer Spitze standen der Stadtschultheiß von Günderode und Senior Hufnagel; Staatsrath M. v. Bethmann war der erste Kassierer der Schule.

Namen Bürgerschule, dem öffentlichen Sprachgebrauche aber wurde der Name Musterschule geläufig und lebte sich hier so fest ein, daß die Schule selbst ihn allmählich adoptiren und durch alle Phasen ihrer Entwickelung, — auch dann noch, als sie zu einer Realschule und höheren Töchterschule sich erweiterte, — beibehalten mußte.

Aber nicht allein der alte Name ist ihr geblieben; auch der Gemeinsinn, der sie gründete, ist nicht müde geworden in ihrer Pflege, und das Interesse, das sich ihr zuwendet, äußert sich denn in besonderer Weise auch dadurch, daß das Publikum der „Musterschule“ die Programme, welche die Jugend heimbringt, nicht, wie wohl an anderen Orten üblich, sofort als Makulatur zu verwenden, sondern zuvor zu lesen und hier und da selbst thatsächlich zu beachten geneigt ist.

Diese Bereitwilligkeit zu lesen wurde maßgebend für meine Art zu schreiben. In den Programmen, die der Direktor nach altem Herkommen jährlich abzufassen hat, verzichtete ich auf den Versuch, wissenschaftliche Specimina zu geben, die vielleicht hier und dort von einem Fachmanne möchten gelesen werden, und ließ mein ganzes Bestreben dahin gerichtet sein, nach bestem Vermögen denen zu dienen, die ich voraus als willige Leser kannte oder als solche zu gewinnen hoffte. Daß diesem Zwecke auch die Form der Darstellung sich anbequemen müsse, ergab sich von selbst; da ich aber zu einem seichten Popularisiren weder in dem Bildungsstande meiner Leser eine Nöthigung, noch in mir selbst die geringste Neigung fand, so gestalteten sich meine Aufsätze als Versuche, pädagogische Gedanken in einer für den gebildeten Laien

ansprechenden und verständlichen und doch auch dem wissenschaftlichen Sinne annehmbaren Form zu behandeln. Im Uebrigen waren meine Aufsätze nur für die Eltern meiner Schüler berechnet. Eben nur solche pädagogische Zustände, Gewohnheiten und Ansichten, wie ich sie in der Schulgemeinde charakteristisch vertreten fand, bildeten überall den Gegenstand meiner Besprechung und gaben dieser unmerklich die gemeinsame Richtung, die in dem dieser Sammlung vorangestellten Aufsatze „Gefahren großstädtischer Erziehung" im allgemeinsten bezeichnet und bei verschiedenen Betrachtungen, selbst in variirenden Wiederholungen, weiter ausgeführt ist. Mit dieser Richtung aber bin ich ungesucht in pädagogische Zeitfragen eingetreten, die, wenn ich recht sehe, in unseren Tagen eine allgemeinere Bedeutung gewonnen haben; und vielleicht hat eben der kasuale Ausgangspunkt, den meine Betrachtungen nahmen, dazu beigetragen, ihnen einige praktische Wahrheit zu verleihen und dadurch auch in weiteren Kreisen eine freundliche Aufmerksamkeit zuzuwenden.*) Wenigstens bin ich ermuntert worden und will ich es wagen, diese Blätter, die einst nur wie vertrauliche Ansprachen an eine kleine Schulgemeinde sich wendeten, jetzt auch an die große Gemeinde aller derer zu richten, die in Haus und Schule mit aufrichtigem Sinne an dem Wohle der Jugend arbeiten. Vielleicht finden meine Worte hier und da einen

*) Die meisten der Aufsätze sind ihrer Zeit (ohne des Verfassers Zuthun) in verschiedenen pädagogischen Zeitschriften entweder ganz oder im Auszuge abgedruckt worden.

Leser, der weiter darüber nachzudenken geneigt ist, wie es gelingen möge, die von den Gefahren einer verkünstelnden Civilisation und mancher schädlichen Elemente der Zeitkultur umstrickte Erziehung unserer Jugend auf ihre natürliche und ewig wahre Grundlage zurückzuführen, ohne in Widerstreit mit einem gesunden Fortschritte unserer Kultur selbst zu treten.

Inhalt.

I.

Gefahren großstädtischer Erziehung.

(1857.)

Nur darf die Blume ihren Kelch nicht sprengen, — die Fülle nicht Schwäche werden durch zu weit fortgesetzte Zerstreuung in Vielerlei. Herbart.

Unter Bergen von Gold liegt mancher geistige Riese begraben. Jean Paul.

Principien der Pädagogik haben weite Wege bis zur Kinderstube und zweideutige Antwort für den besonderen Fall. Ich will nicht von solchen obersten Grundsätzen ausgehen, sondern unmittelbar in eine Lage eintreten, in der wir selbst mit unseren Kindern uns befinden. Mit offenem Worte will ich auf Verhältnisse eingehen, die zwar ihre Macht hinter der Gewohnheit alltäglicher Wiederkehr verstecken, aber dennoch die Wirksamkeit unserer Erziehung allseitig umstricken. — Den Einfluß meine ich, den ein Sammelplatz reichster Kultur und Civilisation auf die in solcher Umgebung aufwachsende Jugend übt.

Mir schwebt dabei zunächst unsere eigene Stadt vor (und auch der Bildungsgang, den in ihr das größte Kind Frankfurt's nahm); aber es wird sich von selbst ergeben, daß die Betrachtung auf den ganzen Begriff der Großstädte sich ausdehnt, unter denen Frankfurt noch lange nicht die größte, aber an Tugenden nicht die kleinste ist, — und auf Uebel, die dort schon in voller Wirksamkeit sind, hier aber erst aus weiterer Ferne drohen.

Wie der hohe Norden andere Menschen zieht, als der üppige Süden, das einsame Meeresgestade andere, als das belebte Binnenland, so wirken überall — ohne Zuthun des Erziehers und trotz ihm — die Umgebungen nach ihrer Eigenthümlichkeit auf die Bildung des Kindes.

Man sehe den Knaben, wie er im einsamen Bergthale aufwächst, im Spiele und Kampfe mit der Natur, in einem kleinen, aber ihm heimischen Menschenkreise, unter manchen Entbehrungen, aber bei einem reichen Maße von Freiheit; — und man sehe den reichen Sprößling großer Städte, wie er frühe schon mitten in den Wogen des Lebens steht, unter einer Fülle von Anregungen, aber arm an Natur und Freiheit, — von den Sprungfedern der Civilisation allseitig gehoben und doch auch beengt! Man wird leicht urtheilen, daß jene Waldeinsamkeit wohl dazu geeignet sei, tiefsinnige und kräftige Naturen zu bilden, Wahrheit und Innigkeit der Empfindung zu erzeugen, aber leicht auch eine gewisse Einseitigkeit und trotz innerer Kraft Scheu vor der großen Welt; — und daß dagegen hier, in einer reich entwickelten Umgebung, die Elemente zu weiter und vielseitiger Bildung gegeben sind, Weltgewandtheit und ein kühler Muth sich erzeugen wird, aber leicht auch Entfremdung von der Natürlichkeit und Mangel an Tiefe und Kräftigkeit.

Jugendeindrücke dieser Art ziehen sich oft unauslöschlich durch das ganze Leben hin, — wie z. B. in Hebel, dem ruhm- und würdereichen Prälaten, noch der „friedfertige, bescheidene und vergnüglich gefaßte Sinn des Naturkindes" fortlebte, aber auch die „schüchterne Scheu vor den vornehmen Leuten," die das Dorf und die arme Mutter ihrem kleinen Peter eingeflößt; — und wie — um von anderer Seite ein Beispiel zu nennen — in G. Forster, selbst in der Zurückgezogenheit eines wissenschaftlich beruhigenden Lebens, noch die Unruhe einer geistig überreizten Kindheit fortvibrirte und zu Unstetigkeit und innerem Zwiespalt führte.

Aber die Gegensätze lassen sich auch ausgleichen. Wenn Jean Paul sagt: „nur ein Goethe hatte Kraft, sogar in der

Sonne des Glücks seine Phönixflügel nicht kürzer zu sengen," so möchten wir hinzusetzen, daß wohl nicht allein seine eigene Kraft, sondern auch die Strenge des Vaters, der ihm die Flügel kürzer band, und mancher andere gute Stern ihn schützte, und daß auch minder kräftige Naturen vor solcher Gefahr geschützt werden können. Und wenn wir auf der andern Seite sehen, wie z. B. der Knabe Friedrich Perthes aus seinen Bergschluchten hervor, arm an Kenntnissen und Lebensgewandtheit, in die große Welt ging und an dem Einen, was er besaß, an der Unverdorbenheit und Kräftigkeit seines Sinnes, genug hatte, um auch mit dieser Welt fertig zu werden, so finden wir in diesem auch die Gefahren ländlicher Beschränkung besiegt. — Aber freilich gerade in diesen beiden trat die Ausgleichung selbst wieder in Gegensätzen hervor. Denn während jenes „Weltkind" das Gleichgewicht fand, indem es vom Geräusche des Weltmarkts in die stille Heimath der Poesie flüchtete, um hier die von ihm erlebte Welt dichtend neu zu gestalten, und, von den Täuschungen der Civilisation sich abkehrend, seine liebende Betrachtung der immer wahren Natur zuwendete, — so ging jenes „Bergkind" aus seiner Einsamkeit heraus, um mit seiner naturwüchsigen Kraft sein Geschäft auf dem Weltmarkte zu treiben und — als Buchhändler und Patriot — auf Weltbildung und Weltlauf thatkräftig gestaltend einzuwirken.

Welche Heimathsstätte aber die Kindheit am sichersten bewahre, wo die Erziehung die größere Freiheit und die willkommenste Unterstützung ihrer Wirksamkeit finde, darüber kann vielleicht noch gestritten werden. Die Männer vom Fach indes streiten nicht mehr. Sie fordern „Stille der Erziehung" und eine freie Natur; sie warnen vor den großen Städten, weil hier verwirrtes Getöse, eine Ueberfülle von Erregungen und vieler Menschen Rede in die Erziehung sich einmische. Sie mißtrauen den großen Märkten der Kultur, weil auf ihnen auch Unwahrheit und Unsittlichkeit mit in den Kauf gehe. — Als Fichte die deutsche Nation aufrief, sich selbst in dem heranwachsenden Geschlechte zu retten, wollte er die ganze deutsche

Jugend von der „verpesteten Atmosphäre“ der gegenwärtigen Kultur hinweg in die Einsamkeit flüchten; und selbst Goethe, der Großstädter, wußte für seine Erziehungskolonieen, wie er sie in den Wanderjahren darstellt, keine bessere Stätte, als die ländliche Natur zu finden.

Aber die ganze Gewalt Fichte'scher Sturmreden und alle Lockung Goethe'scher Poesie werden es nicht vermögen, den Müttern ihre Kinder und — den Großstädten ihre Kinderwelt zu entführen, um sie in stiller Einsamkeit zu bergen; und ebenso wenig werden vor dem Weherufe moderner Jonase jene Steinkolosse selbst in ländliche Auen zerfließen. Wir haben sie nun einmal und müssen uns mit ihnen abzufinden suchen. Wir müssen der Kultur, deren reichste Fülle wir hier finden, ihre Wohlthaten und zugleich neue Kräfte zum Widerstande gegen ihre Gefahren abzugewinnen, und da, wo unter dem Andrange der Civilisation die Natur verschwinden will, für diese mit der Kunst der Erziehung einzutreten suchen.

In diesem Sinne und mit diesem Muthe zur Abwehr spreche ich von den Gefahren großstädtischer Erziehung.

Zunächst von der kleinsten und doch nicht ganz kleinen Gefahr, — von der stummen Sprache der Häuser! — Es ist schön von der Civilisation, daß sie ein wetterfestes Dach über die Wiege des Kindes baut, aber nicht, daß sie an die Stelle des Palmenhains der Patriarchen einen Häuserwald umhersetzt und mit diesem die Natur verbaut. Es wäre vorerst genug an ein paar ländlichen Hütten, in denen das Kind heimisch werden, deren Menschen es kennen und lieben könnte. Ein steinerner Wald mit Fenstern und Thüren, — todte Mauern mit einem Abstraktum von Menschen dahinter sind nicht der beste Elementarstoff für die Anschauung des Kindes. Besser vielleicht, es träumte müssig den Wellen eines Baches nach oder schaute verstohlen dem Nestbau eines Vogels zu, als daß es

hier mit träumendem Blick an den Häuserreihen hinstreift oder gaffend vor dem bunten Schaufenster verweilt. Das Uebel liegt nicht eben in dem, was gesehen wird, — es ließe sich bei vielem vieles lernen. Aber die übergroße Menge und Mannigfaltigkeit zerstreut und verwirrt; das Kind kann nicht fertig werden mit Sehen. Der Glanz und der Schimmer reizt allseitig die Neugierde, ohne das Interesse dauernd zu fesseln. Daher lassen die Anschauungen nur matte und unklare Bilder in der Seele zurück; es bildet sich die Gewohnheit des Obenhinstreifens der Betrachtung und der Gedanken; und im besten Falle findet das Kind eben nur zu sehen, aber wenig zu denken und nichts zu schaffen.

Manche Städte haben in Bauten und Monumenten noch eine Sprache, die auch zu den Kindern redet. Aber diese verstummt in der Charakterlosigkeit moderner Bauten. Auch unsere Stadt macht es ihren Kindern nicht mehr so leicht, wie einst dem Knaben vom Hirschgraben. „Die große Mainbrücke, der schöne Fluß auf- und abwärts, der goldene Hahn auf dem Brückenkreuz," den jener so gern im Sonnenschein glänzen sah, „ziehen zwar noch die Blicke an und erfüllen mit einer erfreulichen Empfindung;" aber „die ernsten und würdigen Umgebungen," die auf Göthe Eindruck machten, — „die vielen kleinen Städte in der Stadt, die Festungen in der Festung, die ummauerten Klosterbezirke, die burgartigen Räume aus früheren Jahrhunderten, welche die Aufmerksamkeit des Kindes am meisten auf sich zogen," — sie sind ihres alterthümlichen Zaubers entkleidet oder ganz verschwunden. In der Gleichförmigkeit fehlen feste Anhaltspunkte für das Interesse. Alles wird obenhin begafft, das wirklich Interessante übersehen und zuletzt mit sehenden Augen nichts mehr gesehen.

Dennoch bin ich nicht ganz der Meinung derer, die dem Kinde lieber eine Binde um die Augen legen möchten, oder wenigstens in ihrer Sorglichkeit ihm ein für allemal gebieten, die Straßen nach streng berechnetem Minutenmaße zu durcheilen. Es liegt darin etwas Unnatürliches und Verdacht Er-

regendes. Gassen, Häuser und Läden sind einmal da. Es handelt sich nicht darum, das Sehen zu verbieten, sondern — dem Kinde *sehen zu helfen*. Und hier fällt nicht nur denen, die das Kind wirklich durch die Stadt leiten können, unmerklich eine Pflicht zu, sondern auch die Schule, namentlich Anschauungsunterricht, Heimathskunde und Geschichte, mögen hier eine verdienstliche Aufgabe finden. Es gilt, das Kind zu orientiren. Wir müssen es von der unklar verschwimmenden Masse ab auf einzelne und würdige Partieen zu lenken und hier das Interesse zu eingehender Betrachtung zu sammeln suchen. Wenn jetzt die Steine nicht mehr reden, so müssen *wir* mit unserer Rede dem Kinde zu Hülfe kommen und mit Sagen und Geschichten das verwischte oder modern verhüllte Alterthum wieder zum Leben hervorrufen, aber auch die Schöpfungen moderner Civilisation und Industrie würdigen lassen, — wie der kleine Wolfgang seiner Zeit nicht nur an altem Gemäuer, sondern nicht minder in den Werkstätten der Handwerker fleißig beobachtet und gelernt hat.

Auch das Leben der *Begebenheiten*, das in den Straßen wogt, will bewältigt sein. Daß in diesem Wogen mancher Schmutz vorübergetrieben wird, von dem wir das Auge des Kindes gern abwenden möchten, ist kaum das Schlimmste; wenigstens möchten wir dem Auge, das aus einem reinen Herzen blickt, zutrauen, daß es in dem Schlimmen nichts Schlimmes sieht, oder in ihm das Schlechte gründlich hassen lernt. Auch trifft das Kind auf Situationen genug, die an sich bildend sind, — die sein Interesse erregen, an denen es Gedanken und Fragen fortspinnen könnte. Aber das Schlimme ist auch hier, daß die Ueberfülle der Erscheinungen nicht eine derselben zu tieferer Wirkung kommen läßt, — daß Tragisches und Komisches, Elend und Ueppigkeit, Weinen und Lachen, Mitleid und Spott in rascher Folge neben einander treten und sich wechselweise verdrängen, — daß ein Bild, kaum abgeschattet, schon

wieder in ein anderes verwischt, ein Affekt, kaum erregt, schon von einem andern verdrängt wird.

Die Unbedeutendheit und Charakterlosigkeit der Erscheinungen wirkt überdies ermüdend. Goethe hatte auch hierin es besser. Jene mittelalterlichen Meßkomitate und Pfeifergerichte, französische Besatzung, Kanonendonner von Bergen her, Prunk und Festlichkeit einer Kaiserkrönung, — das waren Begebenheiten, die in bedeutungsreicher Gestalt hervortraten und tief eingingen. Wie kräftig, antreibend und bildend sie auf den Knaben wirkten, davon wußte der Greis noch zu erzählen. Unsere Jugend ist zwar von einer reicheren Fülle von Erscheinungen umringt; aber ob aus diesen Kundgebungen einer civilisirten Volkssitte und abgeschliffener Volksgebräuche einzelne Bilder so hell hervortreten und so entschieden sich einprägen, daß auch noch das Alter ihre heilsame Wirkung verspürt, das ist eine Frage.

Kräftige Naturen helfen sich in diesem tonlosen Gewirre, und zwar mit einer Neigung, die man, oft zu geringschätzig, die Liebhaberei des Kindes nennt. Der eine Knabe hat „seine einzige Freude an Pferden," und sieht auf der Straße nichts als Roß und Reiter und Wagen; der andere hat es darauf angelegt, fremde Leute und Trachten herauszufinden und auf fremde Zungen zu lauschen, oder er hat sein ganzes Interesse dem Flusse zugewendet und kann Stunden lang den Schiffen und Schiffern und Fischern zusehen. Ein solches Beschränken des Interesses führt mindestens zu nachhaltigerem Aufmerken. Jedenfalls wird die Erziehung wohl thun, wenn sie dieser Spur nachgeht und die „Liebhaberei" des Kindes auf einzelne des Interesses wirklich würdige Partieen des Stadttreibens zu lenken sucht. Dazu gehört aber auch, daß das Kind für die Erzählung seiner Reisen durch die Stadt daheim ein geduldiges Ohr, eine zurechtweisende Besprechung und eine sinnige Auffassungsweise finde.

Wenn man aber für den Ausfall an bedeutenden Erscheinungen des eigenen Stadtlebens etwa einen Ersatz in jenen

Sehens- und Merkwürdigkeiten finden will, die von auswärts der großen Stadt zuströmen, so ist von diesen wilden Menschen und zahmen Thieren, diesen Buden und Theatern weniger eine Abhülfe als eine Steigerung des Uebels zu erwarten. Die einzelne Erscheinung ist wohl unschädlich, wie ein harmloses Spiel kindischer Neugierde; aber die Gesammtheit, das fortwährende Zu- und Ineinanderlaufen von Erscheinungen droht mit einem Uebermaße von Erregungen und Zerstreuungen, und trägt dazu bei, jene prickelnde Neugierde zu erzeugen, die immer nach Neuem gelüstet und das Neue gleich wieder alt findet. — Und doch ist auch hier, im Angesichte solcher Herrlichkeiten, nicht ein absolutes Verbieten, sondern nur ein strenges Beschränken und weises Wählen anzurathen. Man muß der kindischen Neugierde auch etwas versagen können. Und der beste Zügel der Neugierde ist der Sporn des Interesses für wahrhaft bedeutende und würdige Gegenstände.

Nur suche man diese nicht etwa in den fliegenden Akademiestücken, die auf ihren Reisen in den großen Städten hausiren und den Schulen und Eltern als seltene Lehrstücke sich anpreisen. Es mag dabei manches an sich Sehenswürdige und wirklich Belehrende vorkommen. Aber es sind doch immer nur Bruchstücke; und werden diese dem Kinde, dessen Bildung wir so gern in stetem und geordnetem Fortgang erhalten möchten, gelegentlich, wie sie der Zufall eben in die Stadt bringt, vor die Augen gestellt und, kaum angesehen, wieder hinweggenommen, so werden sie eben nur als zusammenhanglose Bruchstücke sich ansetzen oder noch häufiger nur die Gaffluft erregen, ohne irgendwie zu belehren. — Ueberhaupt glaube man doch nicht, daß jeder an sich bildende Gegenstand, wie er eben vorkommt, auch ohne weiteres und nebenbei fördernd in den Bildungsgang des Kindes sich einfügen lasse.

Auch das Theater lockt die Jugend. Aber wir dürfen den Eindruck, den diese glänzende Breterwelt auf Kinder macht,

nicht nach den abgestumpften Nerven Erwachsener bemessen. Die ganze Ueberfülle von Reizen, die sich in der wirklichen Umgebung zerstreut finden, stürmt hier mit einem Male, mit allem Glanz und Schimmer der Kunst und Afterkunst ausgestattet, auf die Seele des Kindes ein. Dem kräftigen Jüngling, wenn sich vor ihm der Vorhang zum ersten Mal entrollt, geht hier eine neue Welt auf, die alle seine Sinne ergreift, seine Seele mit glühenden Farben erfüllt und ihm noch Wochen und vielleicht Jahre lang zu schaffen macht. Aber Kinder, mit denen man die Zeit nicht erwarten kann, unterliegen der äußerlich sie überwältigenden und innerlich ihnen unverständlichen Erscheinung; sie werden betäubt, abgestumpft, todmüde; sie nehmen nichts mit heraus als einen flimmernden, verworrenen, wilden Eindruck, und der große Eindruck eines ersten Theatertages, der ihrer späteren Jahre wartete, ist im voraus verkümmert. Man sollte Kinder nie früher ins Theater führen, als sie fähig sind, die bildende Wirkung der Bühne an sich zu erfahren. Und dann ist das Beste nur eben gut genug für die Jugend, — nicht Spektakelstücke, Feuerregen und Feenlandschaften, sondern klassisches Schauspiel, das der Jugend große Gedanken und ihrer Phantasie einen kräftigen Aufschwung giebt, und selbst dieses nur in sehr sparsamer Auswahl. Ein Theater-Freibillet, wie es dem lebhaften Enkel des würdigen Stadtschultheißen zu Gebote stand, wollen wir selbst unserer reiferen Jugend nicht wünschen, wie wir ja überhaupt etwas anderes im Sinne haben, als in allen Stücken nach Goethe's Muster zu erziehen.

Selbst die würdigsten Ausstellungen der Wissenschaft und Kunst, — es darf mit dieser Bemerkung hier nicht zurückgehalten werden, — selbst diese Museen, Pinakotheken und Glyptotheken, die reiche Schule der Jünger der Wissenschaft und Kunst, sind nicht eben Bildungsstätten für — Kinder, oder sie sind es wenigstens mit sehr beschränkendem Vorbehalt. Man erfährt es auf Reisen, wie der Gang durch eine unbe-

kannte Gemäldegallerie so leicht verwirrt, ermüdet und selbst abstumpft und wie überwältigender noch der Besuch wissenschaftlicher Sammlungen wirkt. Wo der Mann vom Fach im Ueberblick der Masse sich schnell orientirt und im mäßigen Fortschritt einzelnes sieht und studiert, streift der neugierige Blick des Unkundigen obenhin, oder bleibt nur an zufälligen Aeußerlichkeiten, meist am Glänzenden und Wunderlichen, hängen. Wie kann man nun von Kindern erwarten, daß sie hinreichende Selbstbeherrschung besitzen, um unter dem Reichthume solcher Anschauungen die Betrachtung auf einzelnes zu koncentriren? Sie werden mit eiliger Neugierde hin- und hersehen und sich bald rathlos und selbst gelangweilt finden. In der reichsten Natur finden sie sich eher zurecht, als hier in den Sälen der Kunst und Wissenschaft. Wenn hier nicht ein Führer ihr Auge beschränkt und das Einzelne verständig und gründlich betrachten lehrt, d. h. ihnen sehen hilft, so werden sie auch hier nur erregt, nicht gebildet werden, nicht liebend in einen Gegenstand sich vertiefen, sondern nur mit verschwimmenden Nebelgestalten die Vorstellung erfüllen.

Man wird nicht sagen können, daß Goethe's Kunstgeschmack sich wenig gebildet habe, obgleich er als Kind seine Studien nur in den Ateliers einiger freundlichen Maler, bei seinem lieben Seekatz und an den Gemälden seines Vaters und des Königslieutenants machte; man wird es zu würdigen wissen, daß er noch nach einem halben Jahrhunderte davon zu sagen wußte, wie er an der kleinen „Marmor- und Naturaliensammlung“ seines Vaters lernte und an den römischen Kupferstichen des Vorplatzes, deren „Gestalten sich bei dem Kinde tief eindrückten.“ Man kann sich des Gedankens nicht enthalten, daß Goethe — obschon in diesem Kopf eine Pinakothek und ein Museum eher Raum finden mochte, als in dem eines andern Menschenkindes — nicht trotz seiner Beschränkung an Bildungsmitteln so sich gebildet habe, sondern eben weil seine Bildungsmittel heilsam beschränkt waren.

Eine solche heilsame Beschränkung ist aber überhaupt nöthig bei der Ueberfülle von Bildungsmitteln, welche, wie wir im Ueberblicke gesehen, eine reich entwickelte Kulturstadt darbietet. Man hat auch wohl eine Ahnung von dieser Nothwendigkeit und sucht das Kind von der reichen Außenwelt abzuziehen und in der Stille sich sammeln zu lassen. Aber welches ist das Ableitungs- und Beruhigungsmittel, nach dem man am nächsten und zuversichtlichsten greift? — Man giebt Kinderlektüre, — dieses süße Opium, das tumultuöse Kindernaturen stille macht, oder — wie Schleiermacher sich ausdrückt — sie an den Tisch nagelt. Aber man sehe nur das Kind, wie es über seinem Buche sitzt: sein Auge verschlingt Schrift und Bild, es fliegt immer flüchtiger über die Zeilen und Seiten hin, immer nur an dem dünnen Faden der Geschichte oder, richtiger gesagt, des Kinderromans fort. Seine Wangen röthen sich, sie glühen. Alle Erregungen des Tages haben das Kind nicht so ergriffen, als das Buch, das es jetzt zu seiner „Erholung" liest. Statt daß es jetzt, in der Stille der Abendstunde, zur Ruhe und Besinnung kommen sollte, überläßt es sich dem Reize neuer und stärkerer Gemüthserregungen, bis es mit glühendem Kopf und gläsernen Augen zu Bett geht, um hier in Träumen die Lüge der falschen Welt bis zum Erwachen in die wirkliche fortzuspinnen. Ob „die Sündfluth von Kinderschriften, welche heutzutage die Kinderwelt mit den widerwärtigsten, fabrikmäßig gelieferten Abgeschmacktheiten, wo nicht mit seelenverderbendem Gift überschwemmt" (W. Menzel), — ob dieser „Schwall unsäglich läppischer, seichter und durch Entnervung sittenverderblicher Bücher" (Gervinus) für das Kind der Waldeinsamkeit minder gefährlich sei, als für das Stadtkind, ist hier nicht zu untersuchen. Aber gewiß ist, daß auch diese Fluth hier höher anschwillt als dort, und daß die ohnedies schon überreizten Naturen am leichtesten in jene Lesewuth verfallen, die Schleiermacher für so schlimm hält als „Spielwuth." Unter allen Umständen bedarf es einer weisen Beschränkung und einer sehr behutsamen Auswahl, wenn nicht die Kinderlektüre statt Bildung

Verbildung, und statt der Sammlung und Beschwichtigung, die wir geben sollten, gerade das Gegentheil wirken soll.

Die Erziehung denkt noch auf ein anderes Mittel der Sammlung und Beschwichtigung. Sie urtheilt ganz richtig, daß das Uebermaß zerstreuender Erregungen und zufällig wirkender Bildungsmittel ein bedeutendes Gegengewicht in dem Ernste der Schularbeit finden müsse. Aber dieses gesunde Urtheil greift fehl, wenn man nun auch die ganze Thätigkeit des Kindes auf diesem einen Wege hinzuleiten sucht, indem man dafür auch noch möglichst viele häusliche Stationen und Wegweiser — durch Privatunterricht — anlegt. Denn nicht alle Kraft des Kindes darf durch Schularbeit verbraucht werden. Wenn der Privatunterricht mehr giebt, als eine, in besonderen Fällen vielleicht nöthige Nachhülfe und Ergänzung des Schulunterrichts, so wird es leicht geschehen, daß er im Hause Schularbeit betreibt, um das Kind in der Schule müssig sein zu lassen, oder daß er den Gang des Schulunterrichts durchkreuzt, oder auch den Schüler mit Arbeiten überlastet und seine Thätigkeit zersplittert und erschlafft. Aber leider ist der Privatunterricht in manchen Kreisen nicht nur zu einer gewöhnlichen Aushülfe für die Langweile, sondern auch zu einem standesmäßigen Luxus der Erziehung geworden.

Uebersehen wir den Reichthum von Bildungsmitteln, den die Stadt in ihren Straßen und Begebenheiten, ihren Novitäten, ihren reisenden und stehenden Theatern und Museen und nebenbei noch in der Kinderstube durch Lektüre und Lehre zu bieten pflegt, so können wir Beneke's Wort verstehen, daß die Erziehung großer Städte (und höherer Stände) an einem gewissen Uebermaße kränkele. Es ist ein strenger Zügel der Neugierde und eine weise Führung der Wißbegierde nöthig, wenn nicht im Reichthum der Bildungsmittel Armuth an wahrer Bildung entstehen soll, — Vielseitigkeit ohne Gründlichkeit, Erregbarkeit ohne Ausdauer, Frühreife und Uebersättigung und am Ende der

Dünkel, daß man alles gesehen, gelernt und ausgekostet habe, während man doch von allem nur gekostet und bei allem wenig gelernt hat.

Die Folgen eines solchen überreichen Bildungsprocesses — Verfrühung und Uebersättigung — machen sich zunächst und am deutlichsten in der Schule bemerkbar. Das schon außerhalb der Schule vielfach angeregte Kind zeigt hier eine frühzeitige Bildsamkeit, aber im Verlaufe verliert sich die Erregbarkeit leicht in Schlaffheit und Unlust, so daß in den Jahren, wo nach natürlicher Entwickelung die volle Kraft des Jünglings aus ihrem Rückhalt hervortreten sollte, oft nicht viel mehr von ihr übrig ist, als ein zerstreutes, unruhig abspringendes Wesen. Das ist die Krankheit des Ueberreizes und der Abspannung, die dann viele als Faulheit schelten oder als Dummheit beklagen. Das ist die Erklärung zu der, von uns an einem anderen Orte ausgesprochenen Bemerkung, daß die Kinderschulen der großen Städte denen der kleinen weit voraus sind, während Seminare und Gymnasien der Großstädte an Erschlaffung leiden und sich nach einer Erfrischung durch den Zutritt kräftiger Landnaturen sehnen.

Woher kommt es, daß dieser Ueberfluß an Bildungsstoff, nach dem hinwiederum das Landkind sich sehnt und an dem es sich nährt, von dem Stadtkinde so oft nicht beherrscht werden kann? Vielleicht nur daher, weil er zu frühe und schrankenlos auf dasselbe wirkte, und — weil das Stadtkind eben keine Waldeinsamkeit hat, in der es von seinen Erregungen sich wieder beruhigen und die empfangenen Bilder in sich abklären könnte.

Damit ist aber auch die Vermittelung angezeigt: Das natürlichste Gegengewicht für Uebermaß der Kultur ist — die Natur. Wohl dem Kinde, dessen Elternhaus, von Wald und Flur umgeben, noch ein Stück Erde für sein Sichtummeln, Klettern, Arbeiten, sein Sichselbstversuchen und sein Sichbesinnen frei hält! Wohl dem Kinde, für dessen Arbeit wenigstens ein Fleckchen Gartenland erübrigt ist, an dem

kein bezahlter Gärtner sich vergreifen darf! Wohl dem Mädchen, das noch, wie selbstverständlich, der Mutter in häuslichen Arbeiten geschäftig an die Hand geht und wenigstens in eigenen Scherben seine Blumen pflegt! — Vor vielen Städten muß hier Frankfurt glücklich gepriesen werden, das noch Gärten in der Stadt und eine neue Stadt in Gärten hat, — eine Wohlthat, deren Wirkung noch in etwas Größerem, als im gesunden Luftbad, zu erkennen ist.

Wo aber im Reichthum der Kultur Armuth an Natur entsteht, da muß die Erziehung dem Kinde mindestens natürliche Beschäftigungen zu geben suchen. Und wenn sich auch solche Beschäftigungen, wie sie in einfachen ländlichen Verhältnissen sich von selbst ergeben, nicht wohl in den Bann der Civilisation hereinziehen lassen, so muß man doch etwas besseres zu erdenken wissen, als Unterhaltungen, die von den Erwachsenen gegeben und von dem Kind in Passivität hingenommen werden. Nur das Schaffen ist wahre Beschäftigung. Nur in der Selbstthätigkeit kommt das Kind zum Bewußtsein seiner selbst; solche Arbeit bewegt, beruhigt und kräftigt zugleich. Die Erziehung gebe Gelegenheit und wecke Liebe zu solcher selbsteigenen Thätigkeit. Man achte das Kleine nicht für zu klein. Vom Bauklötzchen, Kartenhausbauen, Papierausschneiden und Puppenankleiden bis zu Griffel und Pinsel, Papparbeiten, Pflanzen- und Mineraliensammeln, Schnitz-, Dreh- und Hobelbank und Puppenkleiderschneidern, — überall ist Gewinn, wo das Kind sich selbstthätig und selbsterfinderisch beschäftigt. — Herbart empfiehlt „zur Ableitung der Gefahr, welche mit leidenschaftlichen Regungen verbunden ist," auch das Erlernen irgend einer schönen Kunst, selbst in dem Falle, wo nur mäßiges Talent vorhanden ist. Aber er — vor einem halben Jahrhundert — kannte freilich noch nicht die Modesucht unserer Zeit, die da meint, daß der gute Ton eines gebildeten Menschen sich ein für allemal auf Klaviertasten erweisen müsse; sonst würde er erinnert haben, daß neben dem Talent auch die Neigung des Kindes befragt werden muß, und daß die freie Kunst nicht abermals zur

Zwangsarbeit werden darf. — Man gehe überhaupt der Liebhaberei des Kindes nach; je entschiedener sie hervortritt, je eher wird sie zu einer charakteristischen und dauernd bildenden Richtung sich bestimmen. Man versuche es mit manchem. Nur daß nicht auch hier wieder unsteter Wechsel und Flattersinn eintrete, sondern daß das Kind mit ausdauernder Liebe bei Einem verharre.

Im alten Hausgesetze des österreichischen Kaiserhauses besteht — ob jetzt noch befolgt, weiß ich nicht — die Vorschrift, daß jeder Prinz des Hauses ein Handwerk lernen müsse. Das ist ein gutes Hausgesetz, nicht bloß für kaiserliche Prinzen. Zschokke hat es seiner Zeit für jeden seiner Söhne befolgt.

Auch unser Knabe vom Hirschgraben hat nicht bloß Märchen gesehen und erzählt, sondern, wie er mit Behagen berichtet, frühe gelernt, „mit Zirkel und Lineal umzugehen, an Papparbeiten sich höchlich beschäftigt, die Rüstkammer für seine Schau- und Trauerspiele selbst ausgestattet und bald auch mit Gartengeschäften umzugehen gelernt.“

Sprachen wir bisher von einem Luxus des Geistes, der das Interesse überreizt und verflüchtigt, so bleibt uns noch ein Luxus der sinnlichen Natur zu erwähnen, — der Luxus der Bequemlichkeit und der Vergnügungen, der sittlich zu entnerven droht. Denn auch dieser findet in der am reichsten entwickelten Civilisation die reichste Nahrung. Wovon das Landkind wie von den Herrlichkeiten einer fernen Feenwelt träumt, das wird hier schon als fertige Gabe vor Augen gestellt. Bedürfnisse werden von der zuvorkommenden Industrie geweckt und, kaum empfunden, schon befriedigt, um neuen Platz zu machen. Wo aber der Leib weich und bequem gehalten wird, da verweichlicht nur zu leicht auch die Seele. Und wenn es richtig ist, daß der Mensch um so glücklicher ist, je weniger Bedürfnisse er hat und je leichter und unmittelbarer er sie selbst zu befriedigen vermag, so folgt daraus, daß solcher Luxus der

Kindheit zugleich die Zufriedenheit des Alters gefährdet. Die Eltern selbst sagen sich dies wohl; sie erinnern sich, wie sie in ihrer Jugend bei größerer Einfachheit glücklicher gewesen sind; aber dennoch gewinnt man es nicht über sich, zur alten Einfachheit zurückzukehren. Man weiß es, daß eine kräftige Jugend in Sturm und Wetter aufwachsen muß, und rühmt sich des, wie man in der eigenen Jugend abgehärtet worden sei; aber dennoch hält man die eigenen Kinder weich und warm. Denn der Luxus übt seine Herrschaft weniger durch süßen Sinnenreiz, als durch die Gewalt der allgemeinen Sitte. Wer mag für einen ungeselligen Sonderling gelten, oder von den eigenen Kindern die Klage hören, daß sie es schlimmer hätten, als die des Nachbars?!

Daß diese Gewalt der Sitte manchen Wohlstand bedroht, gehört nicht vor das Forum der Pädagogik; wohl aber der besondere sittliche Nachtheil, der eben da hervortritt, wo leichthin aus vollem Reichthum geschöpft wird. Denn nur, wenn Vater und Mutter mit eigener Entbehrung und Arbeit geben, macht das Geben sittlich froh und das Nehmen wahrhaft dankbar.

Ich weiß recht wohl, daß dem Luxus der Bequemlichkeit auch ein höherer Gesichtspunkt abgewonnen werden kann. Er ist, im besten Sinne genommen, ein Akt der Kultur zum Ueberwinden der Materie und zum Freiwerden der geistigen Bewegung. Aber wenn diese Auffassung wirklich praktisch werden soll, so muß die Erziehung schon das Kind mit einem hohen, über die Materie hinausgehenden Streben zu erfüllen wissen und mit einer Thätigkeit, die nicht in den Eiderdunen stecken bleibt. — Jedenfalls ist es wohlgethan, dem Uebermaße zu steuern, — jede natürliche Veranlassung zu Entbehrungen ungestört und unbeklagt auf das Kind wirken zu lassen und die vielen Hände, die ihm zu dienstwilliger Aufwartung bereit sind, wo es sich aus eigener Kraft helfen könnte und sollte, — in Fesseln zu legen.

Unter einfachen und natürlichen Verhältnissen findet das Kind von selbst, in der Natur, in der Freiheit und in der

Häuslichkeit, seine Freude. Nur in den künstlichen Umzäunungen der Civilisation bedarf die rathlose Langeweile besonderer Veranstaltungen zur Vergnügung des Kindes, und diesem Bedürfnisse kommt eben jene Civilisation mit reichen Anerbietungen entgegen. Hier hilft die Industrie dem Kinde spielen, oder vielmehr, sie verdirbt ihm das Spiel. Während dort das Kind aus Stäbchen und Klötzchen, aus Thon und Sand, aus Blumen und Blättern sich eine eigene Welt macht und sie mit seiner Phantasie belebt, wird sie ihm hier gleich fertig gegeben, in Glanz und Schimmer, ganz die wirkliche Welt, nur in verkleinertem Maßstab und unendlich viel prosaischer und ärmlicher, als die poetische des Kindes: — die fertige Puppenküche mit dem Puppen-Kochbuche dazu, gerade so wie die große, in der das Kind wirklich an die Hand gehen sollte, — Wagen und Pferde, die von selbst laufen, — ganze Ausstellungen von Modellen der Industrie und Kunst, die auf dem Weihnachtstisch ausgestellt werden und eben zu nichts taugen, als zum Aufstellen. An solchen Spielsachen verlernt das Kind das Spielen; es hat nichts mehr daran zu thun, als — und das zeugt wenigstens von einem Thätigkeitstriebe — sie zu zerbrechen, um Neues und noch Glänzenderes zu erhalten. Die Eltern sehen mit einer Art von Wehmuth auf die überreizten Kinder, sie erinnern sich gern, wie sie in ihrer eignen Kindheit bei bescheidneren Gaben froher gewesen sind. Aber die Macht der Sitte bringt doch immer neue Gaben, — etwas recht Außerordentliches, recht Ueberraschendes; denn — es werden ja andere Kinder eben so reichlich begabt.

Am frohsten wird das Kind bei den Freuden, die es sich selbst ausdenkt und schafft. Die absichtlichen und künstlichen Vergnügungen, die ihm von Erwachsenen veranstaltet werden, führen selten zu wirklichem Frohsinn, — selbst nicht das gewöhnliche Spazierenführen; denn das Kind will dabei Zweck und Ziel und etwas zu schaffen haben. Die kinderfreundliche

Zuvorkommenheit, die das Kind immer zu unterhalten und zu vergnügen strebt, erzeugt in ihm jene prickelnde, bald in kindischer Lust aufflackernde, bald wieder sinkende Stimmung, die immer von außen her amüsirt sein will, immer nach neuen Erregungen gelüstet und in Rathlosigkeit und üble Laune verfällt, wenn in solchen Vergnügungen eine Stockung eintritt. Daraus werden dann Kinder, die sich über nichts mehr freuen, über nichts mehr wundern können und mitten unter den Herrlichkeiten der Welt „alles so langweilig" finden. Sucht man aber diese gedrückte Stimmung durch immer höhere Reize zu heben, so tritt man unmerklich in die Vergnügungen der Erwachsenen ein und läßt in der Kindheit schon die Freuden des Alters vorausnehmen. Und ein solches Ueberreizen führt bald zu Uebersättigung und Ueberdruß und erzeugt somit eine Lähmung der Seele, die schwerer zu heilen ist, als ein von Kummer und Noth niedergedrücktes Gemüth. Oft ist es an diesem einen Kelche genug und braucht nicht erst der des Lasters geleert zu werden, wenn aus Kindern altersmüde Jünglinge werden sollen.

Am drohendsten ist die Gefahr, wo das Haus selbst im Strudel der Vergnügungen lebt. „Läßt man die Kinder an diesen Zerstreuungen und Vergnügungen Theil nehmen, so verdirbt man sie von Grund aus; schließt man sie ganz davon aus, so werden durch die Anschauung aus der Ferne Einbildungskraft und Begierde meist nur um so höher gespannt und die Ausschließung als Unrecht empfunden. Die Zumuthung aber, daß die genuß- und zerstreuungssüchtige Zeit das, um der Erziehung der Kinder willen, ändere, würde als eine unerhörte Sonderbarkeit angesehen werden. Unter solchen Umständen hat die Wissenschaft weiter keinen Rath zu ertheilen." — So düster sah Beneke, unter dem Eindrucke der ihm nahe gelegenen Anschauungen (Berlin), die Situation an; und wir werden solchen Erfahrungen gegenüber es als großen Segen zu schätzen wissen, wenn in einer Stadt — wie in der unsrigen — mitten in der Opulenz noch vielfach Einfachheit und Sincerität der

Familiensitte in würdigster Weise sich bewahrt hat und zu bewahren sucht. Die unmerkliche Macht einer solchen guten Familiensitte wird allein schon fast hinreichen, dem Kinde jene künstlichen, in die Luft verfliegenden Vergnügungen zu verleiden, indem sie würdigere und edlere Freuden kosten läßt. Denn der eigentliche Herd solcher Freuden, an deren wohlthuender Flamme auch die Jugend sich gerne erwärmt und erfreut, ist die Familie. — Will und kann man mehr thun, so führe man die Kinder hinaus zu wahrhaft großem und zugleich beruhigendem Genuß. Man benutze die Bahnen, auf denen die Unruhe der Welt pulsirt, um die Jugend zur Ruhe zu flüchten; man führe sie nicht abermals in das Gewühl und die Erregungen großer Städte, sondern in eine stille große Natur; man führe sie in das Haus des Bauern und in die Hütten der Armuth. Man lasse die Jugend diese Gegensätze des eigenen Lebens erfahren; man lasse sie in der Einsamkeit sich besinnen und in ihr in Fußreisen und unter Entbehrungen weiter gehen. Sie werden beruhigter und neuer Gedanken froh in die unruhvolle Stadt zurückkehren.

Doch damit sind wir unmittelbar auf das hingeführt, was bisher nur mittelbar berührt wurde: auf das wichtigste Bildungsmittel des Menschen, — den Menschen selbst. Und wie verschiedenartig wirkt auch hier kleinbürgerliche Zurückgezogenheit und großer Weltverkehr! Dort nicht selten einseitig gebildete, aber scharf ausgeprägte Charaktere, ein eng beschränkter Kreis von Menschen, die eine Theilnahme für einander haben, unter denen auch das Kind sich heimisch findet. Hier dagegen Menschen, vielfältig erfahren und kultivirt, ein Wogen und Wechseln, und in diesem Wogen das Kind, von den verschiedenen Gestalten berührt und angeregt, — in der Menge unbeachtet, vielleicht einmal geliebkost und dann wieder vergessen.

Der Mensch muß Menschen kennen lernen. Hier sind ihrer genug, — eine reiche Schule der Erfahrung ist auf-

gethan. Aber Menschenkenntniß wird nicht in flüchtiger Bekanntschaft vieler erworben, sondern durch fortgesetzte und tief gehende Erfahrungen an einzelnen. Und diese vielen Menschen sieht das Kind meist nur im Vorübergehen, und es sieht an ihnen nur die äußere Seite des Welt- und Geschäftsmanns, vermag nicht tiefere Blicke in den wirklichen Menschen, in eigentlich charakterisirende Seelenzustände zu thun. Auch dieser Verkehr zwar bildet die Jugend; er führt sie, — was wir nicht zu gering anschlagen wollen, — zu Tugenden der Civilisation, zu leichter Gewandtheit und Sicherheit im Umgang. Aber in beschränkterem Kreise würde sie vielleicht eher zu jener Menschenkenntniß eines Tobias Witt hingeleitet werden, der „aus einer nur mäßigen Stadt gebürtig und nie weit über die nächsten Dörfer hinausgekommen war, und dennoch von der Welt mehr gesehen hatte, als mancher, der sein Erbtheil in Paris oder Neapel verzehrt hat."*)

Das Kind will Menschen lieben; in solcher Liebe veredelt sich das Herz, kräftigt sich das Streben. Hat nun Jean Paul Recht, wenn er behauptet, daß es eben die Erziehung auf dem Lande sei, welche Liebe wirke? Gewiß ist, daß dort, wo der Nachbar den Nachbarn — und auch des Nachbarn Kinder kennt, — vielleicht mehr Reibung des Hasses, aber auch ein innigeres Aneinanderschließen sich findet, als in der großen Menschenwoge der Stadt. Man kann nicht Menschen lieben, die man nicht kennt; und hier sind ihrer so viele. Auch das Kind erfährt ihre Liebe nicht. „Jeder drängt sich an dem andern rasch und fremd vorüber und fraget nicht nach seinem Schmerz." Man hört von Elend und Unglück und spricht gleichgültig davon, wie von anderen Tagesneuigkeiten. Man zieht sich zurück von der großen Menge, um selbsteigen sein Glück zu pflegen und — seinen Egoismus.

Das Kind muß Menschen achten lernen, um an ihnen sich zu bilden. In der erwachsenen Welt sucht das Kind die

---

*) Engel, Philos. für die Welt.

Vorbilder seines Strebens. Aber wo findet es in der vorüberrauschenden Menge den ganzen Menschen, dessen Wesen es erfaßte, den Charakter, an dem es sich aufrichten könnte? Und wenn es ihn findet, unter den wenigen, die ihm mit offener Brust näher treten, wie leicht wird die Wirkung des einzelnen durch Masseneindruck wieder geschwächt und durch entgegengesetzte Einflüsse gestört. — Im vielfältigen Verkehr verliert die Jugend Scheu und Schüchternheit, aber damit auch nur zu leicht die Achtung, die sie den Erwachsenen schuldet. — Auch Goethe, der von sich sagt, daß „sein Gemüth von Natur zur Ehrerbietung geneigt“ gewesen sei, und „daß eine große Erschütterung dazu gehört habe, seinen Glauben an irgend ein Ehrwürdiges wankend zu machen,“ gesteht doch, daß schon in seiner Kindheit, im Begegnen vielartig gesinnter Menschen, in ihm der „Keim zu der Nichtachtung, ja der Verachtung des Publikums gelegt worden sei, die ihm eine ganze Zeit seines Lebens anhing und nur erst spät durch Einsicht und Bildung ins Gleiche gebracht werden konnte.“

Und wenn es nur die Verachtung dieses schattenhaften Publikums wäre! Aber der Keim der Ehrfurcht, aus dem allein selbst ein Goethe*) die ganze Blüthe der Menschlichkeit sich entwickeln sieht, — es ist ein zarter Keim, der aus einer reinen Seele scheu und freudig an hohen Gestalten sich emporrankt, aber, einmal verletzt, seine Lebenskraft leicht auf immer verliert. Und wer wird ihn pflegen, wo so viele gleichgültig und nicht achtend sich vorüber treiben? Wer ihn schützen, wo der giftige Thau der medisanten Rede so reichlich in das unbewachte Ohr des Kindes fällt? — Die vielen Menschen werden ihm gleichgültig, die Gleichgültigen bald von ihm mißachtet werden, und die Mißachtung wird sich nur zu leicht auch gegen diejenigen kehren, die nach Gottes Ordnung Gegenstand der

*) Wanderjahre.

ehrerbietigsten Scheu des Kindes sein sollten. Wird aber so der Keim kindlicher Ehrfurcht verletzt und zertreten, dann darf man sich nicht wundern, und darf kaum zürnen, wenn Unbescheidenheit und Keckheit bald in Frechheit, der absprechende wegwerfende Ton bald zur Zuchtlosigkeit übergeht. Aber trauern muß man; denn mit der Achtung vor Menschen, die uns heilig sein sollten, stirbt bald auch die Ehrfurcht vor dem Heiligen selbst, — stirbt die Pietät, die Lebenswurzel des Menschen ab.

Und wenn wir nun diese Schaubühne der großen Welt vor unseren Augen hinwegrücken, sehen wir vielleicht im stillen Hintergrund ein Bild der kleinen, an dem wir uns erfreuen könnten? — Kinder im unschuldigen Spiel oder kräftigen Ringen? Knaben und Jünglinge, die in feuriger Begeisterung sich aneinander schließen? — Nur zu häufig finden wir auch hier statt der Natürlichkeit ein civilisirtes Wesen, statt der Freiheit Aufsicht, „statt Spielen Gesellschaften, statt Gespielen Besuche, statt Freunden Bekanntschaften" (Curtmann). Auch hier drückt die Menge und der Wechsel auf die Regungen der Innigkeit. Es trennen überdies die weiten Räume, es fehlen die freien Spielplätze, es fehlt die Weite der Natur, in der Kinder sich aneinander schließen; und die Furcht des Erziehers, daß der Zögling durch schlechte Gesellschaft angesteckt werde, hält die Kinder noch mehr auseinander. — Auch Goethe erfuhr dies Mißverhältniß, als er, gewiß verspätet, (mit seiner Schwester) in eine öffentliche Schule geschickt wurde; — „denn indem man die bisher zu Hause abgesondert, reinlich, edel, obgleich streng gehaltenen Kinder unter eine rohe Masse von jungen Geschöpfen hinunterstieß, so hatten sie vom Gemeinen, Schlechten, ja Niederträchtigen ganz unerwartet alles zu leiden, weil sie aller Waffen und aller Fähigkeit ermangelten, sich dagegen zu schützen." Und obschon in Wahrheit eben mit diesem Hinausstoßen, trotz allem Ungemach, eine neue kräftigende Bildungsperiode für ihn anhob, so war doch auch dieses große Frankfurt, in das er erst

jetzt eigentlich eintrat, zu arm, um dem Knaben einen Freund zu geben; denn sein „Pylades“ war es eben nur so weit, daß er „eine ganze Weile treulich mit ihm zusammen hielt.“

Bei diesem Auseinanderhalten der Kinder muß die Erziehung auf eins der natürlichsten Bildungsmittel verzichten, — auf die Erziehung der Kinder durch Kinder. Diese selbst verlieren leicht ihre Kindlichkeit, und ein großes Gut des Lebens und seiner Erinnerung, — eine Jugendfreundschaft, — bleibt ihnen versagt. Denn unter den Augen der Aufsicht schließen Knaben und Jünglinge keine Freundschaft.

Der Art sind die Gefahren, welche der Erziehung in der Menschenfluth einer großen Stadt drohen. Eine Erziehung, die ihren Zögling dem Anrauschen dieser großen Menschenwoge entzieht und doch auch wieder den Muth hat, ihn in derselben sich selbst versuchen zulassen, wird jene Gefahren mäßigen, — sie besiegen aber nur dann, wenn sie dem Kinde in dieser großen Welt eine kleine zu bewahren versteht, in der es nicht nur Schutz, sondern auch Pflege der edelsten Keime der Menschlichkeit findet. In dem Elternhaus, — und wo die Gunst der Vorsehung diesem auch noch Verwandte durch die Bande des Bluts, wie gleicher Gesinnung innig, verbunden hat, — in dieser großen Familie muß das Kind Menschen kennen, lieben und achten lernen. Hier muß die Pietät ihre festen Wurzeln schlagen, hier muß es die hohen Gestalten finden können, an denen es sich aufrichtet. Diese kleine Welt muß es die große verstehen und ertragen lehren.

Ich habe an dem Verlaufe äußerlicher Erscheinungen die sittlichen Gefahren derselben nachzuweisen gesucht. Vielleicht wundert man sich, daß ich dem Bilde nicht noch einen dunklen Zug hinzugefügt habe, einen Zug, den man als charakteristisch im großstädtischen Leben anzusehen pflegt, — die Sittenver-

derbniß. Aber ich habe absichtlich es vermieden, hier die gewöhnliche Rede von dem „modernen Babel" aufzunehmen, das man jetzt überall zu finden meint, wo 50,000 Menschen beisammenwohnen. Denn daß der Schmutz der Sittenverderbniß, der sich als Bodensatz der Kultur ablagert, in den großen „Babels" überhaupt zu reicheren Procenten sich anhäufe, als in den kleinen Städten Galiläa's, ist mir noch zweifelhaft. Die mir zunächst liegenden Erfahrungen verneinen es sogar. Ueberdies sucht diese größte Gefahr ihre Opfer mehr unter Erwachsenen, als unter Kindern. — Wenn von einem Gifte der großstädtischen Atmosphäre die Rede ist, so scheint mir dieses weniger in dem Pesthauche des Lasters zu liegen, als in dem erschlaffenden Einfluß, den ein Uebermaß der Civilisation und Zerstreuung auf Sitten und Charakter ausübt.

Reichthum der Kultur und Civilisation gegenüber der Armuth an Natur und Freiheit, — in diesem Zwiespalt liegt die Schwierigkeit großstädtischer Erziehung. Große Städte sind eine reiche Bildungsschule für Erwachsene; — daß sie es für Kinder werden, das hängt vom Ueberwinden jener Schwierigkeit ab. Rückwärts zur Idylle des Lebens wird der Weltlauf nie wieder gelangen; und auch wir können nicht Rousseau'sche Naturmenschen erziehen wollen. Aber der Abstand des Kindes von den Resultaten der Kultur, deren Fülle in den großen Städten sich anhäuft, ist so groß, wie die Zeit, deren Jahrtausend lange Folge von der Quelle der Bildung bis zu ihrem gegenwärtigen Stande führte. Diese Weite vorwärts darf das Kind nicht im Ueberstürzen durchmessen; denn wie im Verlaufe der Weltgeschichte, so müssen auch im Bildungsgange des Individuums die natürlichen Entwickelungsperioden abgewartet werden. Wie es nun im Großen die schwierige Aufgabe der Menschenerziehung ist, den Strom der Kultur, welcher befruchtet und verwüstet zugleich, in sicheren Ufern zum Heile der Menschheit zu lenken, — so hat die Kindererziehung diese Aufgabe im Kleinen zu lösen. Und wie insbesondere der unruhvollen, athemlosen Hast unserer von tausend Reizen erregten

Zeit, so ist auch unserer großstädtischen Jugend Sammlung und Beschwichtigung nöthig.

Der Schule wie dem Hause wachsen hierbei Pflichten zu. Die Schule ihrerseits muß es versuchen, den außerhalb fluthenden Reichthum an Bildungsmitteln in sich aufzunehmen und in ein geregeltes Bett zu lenken; sie muß um so mehr Beschränkung und Vertiefung des Interesses fordern, je mehr dieses durch die Umgebung erregt und zersplittert wird; sie muß um so mehr Ernst der Arbeit verlangen, je mehr der Flattersinn auswärts Nahrung findet, — um so entschiedener auf Gehorsam dringen, je mehr die Bande der Pietät im Menschenverkehr sich lockern, — um so kräftiger nach dem Himmlischen weisen, je mehr das Kind zum Irdischen gezogen wird. — Aber die umfangreichere Pflicht bleibt dem Hause zugewiesen.

Die Familie muß für das Kind die kleine Welt werden, in der es der großen entrathen und vergessen kann, die Heimath, in der es noch Natur und Freiheit findet, das heilige Asyl, in das die Unschuld vor der Berührung mit der bösen Welt sich flüchtet; hier muß das Kind in Einfachheit froh sein lernen und auch am herben Ernst des Lebens sich kräftigen können. Hier muß es die großen Vorbilder seines Strebens finden, die treue Brust, an der es Liebe lernt, und in Blick und That und Sitte die stille Rede, die nach den Quellen ewigen Friedens und ewigen Heils weist. — Man wird vielleicht sagen, solches Wirken sei die Pflicht eines jeden Elternhauses. Gewiß, sie ist es; aber sie fordert in einer reich entwickelten Umgebung von dem Sinne und der Sitte der Familie mehr Sorgfalt, mehr Hingebung und Aufopferung, als dies in ländlicher Abgeschiedenheit der Fall ist. In einfachen Verhältnissen macht es sich von selbst, daß die Eltern mit ihren Kindern leben, und ein Hofmeister, wenn sie einen solchen noch dazu nehmen, thut diesem Zusammenleben nicht viel Abbruch. Wo aber das natürliche Leben von unendlicher Geschäftshast und allseitigen Zerstreuungen auf ein Restchen von abendlichen Mußestunden reducirt ist, da muß der Vorsatz, wenn es nicht die heilige Liebe

thut, wenigstens diesen Rest für ein Familienleben retten. Hier ist der reichste Vater nicht reich genug, einen Ersatzmann für sich selbst zu bezahlen, — und noch weniger eine Vertreterin der Mutter.*)

Für diese neue Zeit reichen die einfachen Erziehungsmittel der alten nicht mehr aus. Aber die einfachsten, welche die Menschheit je besaß, dürfen dabei nicht aufgegeben werden; sie müssen vielmehr mit größerer Mächtigkeit hervortreten. Der Mensch, der in diesem Strome der Kultur schwimmen, von ihm getragen werden und doch ihn beherrschen soll, muß mit höherer Kraft gerüstet sein, als der Mensch der Idylle von ehedem. Diese Kraft aber quillt nicht aus neuzeitlichem Leben, sondern aus dem ewigen Borne, aus dem schon die Patriarchen ihre Stärke und ihren Frieden schöpften, aus der Quelle, von der gesagt ist, daß, wer aus ihr trinket, nimmer wieder dürsten werde.

---

*) Wer an einem Gegensatze sich erquicken (oder erschrecken) will, dem geben wir hier ein Bild des alten Familienlebens, wie es der klassische Fr. Jacobs zeichnet: „Das Leben des Mittelstandes war damals (in meiner Jugendzeit) sehr einfach; — die Genüsse, in denen die heutige Kinderwelt aufwächst, waren der damaligen noch fremd; und sie vermißte nicht, was sie nicht kannte. Weitläufige Wohnungen, welche die Glieder der Familie von einander hielten, waren nicht häufig; und wer solche besaß, machte doch nur bei seltenen Gelegenheiten von ihrem Umfange Gebrauch. Meist waren Eltern und Kinder in einem Zimmer vereinigt; die Kinder arbeiteten und spielten unter den Augen der Eltern; und ein großer Theil der Erziehung bestand in diesem Zusammenleben. Der kindliche Gehorsam, der Anfang und die Grundlage aller häuslichen und bürgerlichen Tugenden, verstand sich hierbei von selbst; auch den Eltern nützte dieser Zwang, den ihnen die Gegenwart der Kinder im Reden und im Handeln auflegte; und die Achtung, die sie ihnen, mit wenigen Ausnahmen, einflößten, ersparte den Eltern viel Ermahnen, Lehren und Predigen: das wohlfeilere, meist aber kraftlose Surrogat der praktischen Erziehungskunst. . . . Von Gesellschaften war kaum die Rede; höchstens versammelte sich die Familie Sonntags nach der Nachmittagskirche: die Frauen, um über die Predigt zu urtheilen; die Männer, um über ihre Geschäfte und die Welthändel zu sprechen, oder, wenn der Stoff ausging, beim Bret- und Schachspiel auszuruhen ꝛc.“ Personalien, S. 7.

Und selbst hier dürfen wir auf Goethe zurückkommen. Denn wenigstens nahebei und in seiner Weise schöpfte auch er aus jenem Quell die Kraft und den Frieden seiner Kindheit. Die Geschichten des alten Testamentes waren es, die seine Seele erfüllten, in die er immer mehr sich vertiefte und die er, wie sie in dem Kinde sich abspiegelten, in seinem Alter ausführlich wieder erzählt. „Vielleicht möchte jemand fragen," sagt er, „warum ich diese allgemein bekannten, so oft wiederholten und ausgelegten Geschichten hier abermals umständlich vortrage. Dem dürfte zur Antwort dienen, daß ich auf keine andere Weise darzustellen wüßte, wie ich bei meinem zerstreuten Leben, bei meinem zerstückelten Lernen dennoch meinen Geist, meine Gefühle auf einen Punkt einer stillen Wirkung versammelte; weil ich auf keine andere Weise den Frieden zu schildern vermöchte, der mich umgab, wenn es auch draußen noch so wild und wunderlich herging. Wenn eine stets geschäftige Einbildungskraft, wenn das Gemisch von Fabel und Geschichte, Mythologie und Religion mich zu verwirren drohte, so flüchtete ich gern nach jenen morgenländischen Gegenden; ich versenkte mich in die ersten Bücher Mosis und fand mich dort unter den ausgebreiteten Hirtenstämmen zugleich in der größten Einsamkeit und in der größten Gesellschaft."

II.

Standesmäßige Erziehung.

(1860.)

Natur und Civilisation beginnen ihren Gegensatz in der Erziehung. Der kindlichen Natürlichkeit freuen sich alle; aber alle sind geschäftig, sie zu civilisiren und wohl auch — zu verderben. Rousseau's Welt von Naturkindern heimelt viele an wie ein verlorenes Paradies; aber das stört sie nicht in ihrem Fleiße, die paradiesische Unschuld nach Locke's Muster zu gentleman'scher Tugend zuzustutzen.

Unsere vornehmen Leute haben zur Zeit eine starke Neigung für die Idylle der Dorfgeschichten und den Edelmuth im Leinenkittel; aber sie würden schaudern, wenn ihr Kind Lust trüge, ein liebenswürdiges „Barfüßle" *) oder ein ehrenfester „Knecht Uli" **) zu werden. Man hat eine Ahnung davon, daß in den niederen Schichten des Volkes manche Tugend wohnt, welche die Höhen der Civilisation überstrahlt, und manch friedliches Glück, das auf jenen verkümmert; aber niemand mag sein Kind in diesen tiefen Thälern die Quellen des Glücks und der Tugend suchen lassen. —

Diese Widersprüche dürfen nicht überraschen; sie sind erklärlich und zum Theil selbst berechtigt.

*) Siehe „Das Barfüßle" von B. Auerbach.

**) „Uli der Knecht" von Jeremias Gotthelf.

Die Civilisation hat in der Eigenthümlichkeit der Stände eine bestimmte Gestalt gewonnen und zugleich eine so zwingende Gewalt, daß Erzieher und Zöglinge ihr nicht zu widerstreben vermögen. So wenig auch die pädagogischen Bücher davon zu reden und zu lehren pflegen, — in der Praxis ist die Forderung, daß man seinen Kindern eine standesmäßige Erziehung geben müsse, das gemeingültigste und stärkste Princip der Pädagogik. Die besten Wünsche und frömmsten Gebete der Eltern mögen weit über die Schranken des Standes hinaus steigen, — die Wirklichkeit läßt keinen ganz von diesen Schranken los.

Man glaube nicht, daß dies in früheren Zeiten viel anders gewesen sei. Die Standesunterschiede sind uralt; und obschon die Kultur die Schranken und Formen der Stände, die sie selbst gebildet hat, in ihrer Fortentwickelung stets zu erweitern und zu mildern strebt, so wird doch der schöne Traum von allgemeiner Menschengleichheit nicht eher zur völligen Wahrheit werden, als bis die Zeit kommt, „wo die Wölfe bei den Lämmern wohnen." — Auch die Erziehung hat von Alters her unter dem Einfluß des ständischen Charakters gestanden; sie gehörte in früherer Zeit noch weit mehr als jetzt zu den Standesprärogativen. Die Erziehung des klassischen Alterthums war im Grunde nur eine aristokratische; und in der germanischen Welt bis zum Mittelalter galten die pädagogischen Institutionen fast nur den „Junkherrelin" und den Klerikern. Die Werke, welche von adelicher Erziehung (de nobilium puerorum educatione, — de l'éducation d'un jeune Seigneur u. s. w.) handeln, ziehen sich als namhafte Literatur bis zum 18. Jahrhundert fort und die Bücher über Fürstenerziehung vom indischen Hitopadesa bis zu Jean Paul's Levana. Dem armen Volke wendete erst die Reformation die Aufmerksamkeit der Pädagogik zu.

Soweit aber ist seitdem die Ausgleichung der Standesunterschiede fortgeschritten, daß fast nur noch ein Stand übrig ist, für den man in unserer Zeit eine eigene Pädagogik zu üben und zu schreiben für nöthig hält, — nämlich der Stand des

Proletariats, für den die christliche Liebe Rettungshäuser baut und die Pädagogik (wie die Palmer'sche) ein eigenes Kapitel „vom evangelischen Rettungswerk" schreibt.

Man irrt indes sehr, wenn man meint, daß die Erziehung der übrigen Stände nur eine allgemein menschliche sei, und als solche sich von selbst mache. Es ist wahr, daß in unserer Zeit die schroffe Scheidung der Stände durch Bildung, moderne Industrie und politische Gleichberechtigung vielfach ausgeglichen ist; aber die Unterschiede bestehen noch fort in Beruf und Bildungsart, in Sitte und Bewußtsein. Und jene Ausgleichung ist nicht schon vollendet, sondern offenbar nur der Anfang einer Krisis, die im Kampfe mit uraltem Herkommen eine neue Gruppirung der Gesellschaft herbeizuführen strebt und herbeiführen wird. Noch immer ist der Stand ein Inbegriff von Tugenden und Fehlern, von Einsichten und Vorurtheilen, von Bildung und Verbildung, von lebensvoller Sitte und starrem Herkommen, von Freiheit und Sklaverei, von Rechten und Pflichten. Aber mehr und mehr verlieren die Gegensätze an Schärfe und Halt und treten in neue Stadien der Umbildung ein.

In dieser Zeit des Umschwungs der Verhältnisse ist es die besondere Aufgabe der Erziehung, für das heranwachsende Geschlecht aus dem Verfalle alter Formen altehrwürdige Sitten und Tugenden zu retten, für den Eintritt in neue Formen und Stellungen es zu befähigen und die Ideale des Standes, von allem falschen Schein und Wesen frei, in dem Zöglinge zum Leben zu gestalten.

Wir versuchen es, auf die Bedeutung dieser Aufgabe, da wir sie hier nicht erschöpfend zu behandeln vermögen, wenigstens durch einige, zumeist praktische Bemerkungen hinzuleiten.

Ein allgemeiner, kaum mit Worten definirbarer und doch allen wahrnehmbarer Charakterzug des Standes ist die anerzogene und, fast möchte man sagen, angeerbte Standessitte.

Der Parvenu mag vom elegantesten Schneider und Schuster, vom besten Friseur und mit feinster Seife bedient sein, — man findet ihn dennoch heraus. Es ist nicht der leichte und doch feste Tritt, nicht die zuversichtliche und doch geschmeidige Haltung, nicht die Grazie der Bewegung, nicht die leichte Eleganz, nicht die zurückhaltende Vornehmheit und gewinnende Höflichkeit des ächten Aristokraten. Man merkt, daß sich so etwas nicht nachmachen läßt, und wo es geschieht, wird es widerlich oder lächerlich. Der Bauer, der das bäuerliche Wesen in charakteristischer Sitte darstellt, gefällt allen wohl, während die feinen Manieren, hinter denen ein ungebildeter Mensch sich versteckt, jeden abstoßen.

Die gute Sitte ist eine natürliche Blüthe der Sittlichkeit, der schöne Ausdruck innerer Würde, — eine Skala, nach welcher sich der Sieg des Geistes über den natürlichen Menschen abmessen läßt. Sie ist eine äußerliche Darstellung des inneren Wesens, die wieder nach innen hin mildernd und veredelnd wirkt. Die gute Sitte ist die natürliche, unmerkliche, aber mächtige Sittenpolizei der Gesellschaft und verleiht dem geselligen Leben selbst einen veredelnden Charakter. Je reicher aber die Kultur sich entwickelt, desto vielfältiger gestaltet sie die Sitten und desto mehr arten diese in leere äußerliche Gebräuche aus.

In einem solchen Stadium der Kultur befinden wir uns. Unsere Standessitten sind nicht nur Natur, sie sind noch mehr Konvenienz; sie sind nicht allein die natürlichen Repräsentanten unserer geistigen Würde, sondern vielfach die Zierpuppen der Mode, dieses mächtigsten und gesetzlosesten Parteigängers der Civilisation. Sie wirken nicht allein sittigend, sondern auch oft entsittlichend und entnervend.

Hierin liegt die große Schwierigkeit der Erziehung. Wie sollen wir, die wir selbst durch Gewohnheit schon Sklaven der Konvenienz sind, uns klar machen, was natürlich oder konventionell, was sittlich oder wesenlos oder selbst unsittlich, was veraltet

und abgestorben oder jung und frisch in den Bräuchen und Gewohnheiten unseres Standes ist? Und wie wollen wir unsere Kinder zurechtweisen! — Wie weit steht die Natürlichkeit des Kindes von den Formen unserer Civilisation ab! — Denken wir zurück an jenen naiven Anstand und jene feine Höflichkeit, die Abraham seinen Gästen vor der Thür der Hütte bewies, — wie er sich verbeugte, wie er selbst, der Hirtenfürst, ein Kalb schlachtete und Butter und Milch auftrug; — und denken wir uns herwärts in die Salons und Boudoirs unserer höheren Stände, mit allem ihren Aufwand an Eleganz, mit ihren Sitten und Etiketten; man wird es merken, daß die Kultur eines Jahrtausende langen Verlaufs bedurfte, um von jener patriarchalischen Einfalt bis hierher zu gelangen. Und diesen Weg von Jahrtausenden sollen unsere Kinder im kurzen Aufathmen der Kindheit und Jugend durchmessen. Gewiß liegt dabei die Gefahr nahe, daß eine natürliche Entwickelung versäumt und nur wesenlose Formen äußerlich angeeignet und eingeübt werden, — daß wir Sitten, die dem Alter wohl anstehen, verfrühend schon der Jugend anlehren und sie dadurch zu einer Karrikatur des Alters machen, daß wir die Jugend in den Gewohnheiten einer luxuriösen Civilisation, die sie mit Freiheit beherrschen und deren sie sich zu erwehren lernen sollte, zu Sklaven werden lassen, — und am meisten, daß wir über der äußeren Dressur die innere Kultur versäumen.

Der Anstand, — das Benehmen, das wohl ansteht, — ist die anmuthige Form, in welcher die Schamhaftigkeit, Schönheit und Würde der Seele in die Erscheinung tritt. Schon die Naturvölker, sobald sie zum Bewußtsein ihres geistigen Wesens erwachen, haben Formen des Anstands. Er ist ein sittlicher Instinkt, der zuvörderst nur darauf gerichtet ist, die thierische Natur zu verhüllen und Roheit und Ungestüm niederzuhalten; aber in weiterer Entwickelung umkleidet er den ganzen Menschen mit Anmuth und Würde. Ein natürlicher Anstand gefällt allen wohl, selbst wilde Gemüther läßt er nicht unempfindlich. Aber während der natürliche Anstand organisch von innen heraus

das äußere Benehmen gestaltet, bildet zugleich die Civilisation willkürliche und äußerliche Formen des Benehmens und schafft dadurch einen konventionellen Anstand, der meist wesenlos ist, und sogar gegen den natürlichen Anstand streiten kann. — Die edle Haltung des Körpers, das ehrerbietige Verbeugen, das sittsame, saubere und anmuthige Kleid gehören zum natürlichen Anstand; — die weiße Kravatte, der Glanzhandschuh, der modische Schnitt der Kleidung, die Etikette des Besuchs und Gegenbesuchs sind Erfindungen der Konvenienz. Das adeliche Fräulein lächelt über die plebejischen Sitten des Dorfes; aber die Sittsamkeit einer wohlgezogenen Bauerntochter würde, vielleicht mit mehr Recht, an dem Ballkleid des vornehmen Kindes Anstoß nehmen. — Der natürliche Anstand ist ein Zeichen der sittlichen Bildung, — der konventionelle ein Gradmesser des Standesunterschiedes. — Hieraus ergiebt sich die Anwendung für die Erziehung.

Daß man nie und nirgends Unanständigkeiten dulde, fordert schon die Sittlichkeit überhaupt. Der Ungestüm muß niedergehalten, jede Roheit zurückgedrängt, Sauberkeit und Ordnung angewöhnt, auf geziemende Haltung im Gehen und Sitzen, beim Essen und Trinken gedrungen und ein feines Gefühl für das Schickliche überhaupt gebildet werden. Aber neben diesem natürlichen Anstand, den in seiner Weise selbst der wohlgezogene Bauer beobachtet, fordert auch die Konvenienz der Standessitte ihr Recht; denn selbst solche Gebräuche, die an sich ohne sittlichen Werth sind, gewinnen dadurch eine sittliche Bedeutung, daß sie allen werth sind. Wenigstens darf die unreife Jugend sich nicht einbilden, daß sie Schranken und Formen, die das Alter für unverletzlich achtet, nach Willkür trotzig mißachten und gegen altes Herkommen bärbeißig sich auflehnen darf.

Nur hüte man sich auch vor dem andern Extreme! Der Hobel, der die rauhe Außenseite abschleift, wird verletzend auch in das edle Mark einschneiden, wenn die Erziehung die feine Politur mit übergroßem Eifer betreibt. Von solchem Eifer verleitet sucht man hier und da schon in der Kinderstube und in

der Tanzstunde für die Courtoisie des Salons abzurichten, und übt Kinder, die Manieren des Alters nachzuäffen; man lehrt sie, wie und wem sie die Hand zu geben, oder selbst wie sie das Auge bescheiden niederzuschlagen und halb wieder aufzuschlagen haben; man verweist die natürlichste und wohlthuendste Freundlichkeit und Herzlichkeit der Jugend in die gemessenen Schranken konventioneller Zurückhaltung und sucht in der ganzen Stufenleiter des guten Welttons zu unterrichten. Und man betreibt dies alles oft mit einem solchen Fleiße, daß darüber viel Wichtigeres versäumt wird, und mit einem Ernste, als ob es selbst das Wichtigste wäre. Auf diese Weise werden nur zu leicht aus natürlichen Kindern affektirte und eitle Püppchen, — oder was noch schlimmer ist, hohle Charaktere und Heuchler.

Man mag die Kinder lehren, in die Konvenienz sich zu fügen; aber man fordere nichts, was die bessere kindliche Natur verletzt, und überdies lasse man die Jugend selbst es merken, daß es für sie unendlich Wichtigeres zu thun giebt, als die Uebung solcher Künste, und daß in diesen selbst kaum ein anderes Verdienst liegt, als das — der Fügsamkeit.

Wie der Charakter des Standes seine eigentliche Wurzel in der Familie hat, so muß auch die standesmäßige Sitte in der Sitte der Familie wurzeln und selbst hier weniger durch Regeln und Anweisungen angeeignet werden, als vielmehr durch die Gewohnheit eines anständig gesitteten Wesens aller Familienglieder, — weniger durch äußerliche Uebung, als durch innere Zucht und Erweckung. — Man wundert sich oft, daß trotz allem Ermahnen und Tadeln ein ungeberdiger Knabe keine Manieren annimmt, während andere Kinder ganz von selbst jenes liebliche anständige Wesen entfalten, das allen wohlgefällt. Man suche den Grund solcher Verschiedenheit nicht in der äußerlichen Zucht, sondern in dem Sinne und der Sitte der Familie oder — in tieferen Schäden der Seele des Kindes.

Eine besondere Form des Anstandes ist die Höflichkeit. Sie verleiht dem Wohlwollen, der Bescheidenheit, der Achtung

und der Dankbarkeit einen Ausdruck und wurzelt also tief in der Sittlichkeit. Wer jene Tugenden im Kinde pflegen will, kann die Form derselben nicht mißachten, und wenn die Eltern darauf dringen, daß das Kind nie fordert, sondern bittet, daß es nicht die kleinste Gabe nimmt, ohne ein „danke," daß es grüßt und hintangeht, daß es schweigt, wenn Erwachsene sprechen, so liegt darin nur eine nothwendige Erinnerung an natürliche Pflichten der Pietät. Eine solche Erinnerung ist aber am nothwendigsten für die Jugend der höchsten Stände; denn je höher der Stand, desto größer ist die Gefahr, die Bescheidenheit zu verlernen.

Selbst in die Formen der konventionellen Höflichkeit muß die Jugend allmählich sich fügen lernen, und wäre es auch nur deshalb, weil diese Formen von dem Alter in Ehren gehalten werden. Es kann gar wohl Männer geben, die, außerhalb der Kreise der feineren Gesellschaft aufgewachsen, eine gewisse Formlosigkeit der Manieren für ihr Leben beibehalten, und diese Formlosigkeit kann sogar, wenn sie mit wirklicher Unabhängigkeit des Charakters verbunden ist, durch ihre Originalität gefallen. Aber wenn sie mit Absicht beibehalten wird, so ist sie nur ein verlegener Trotz, hinter den die Unbeholfenheit sich versteckt, oder auch der Ausdruck wirklicher Rücksichtslosigkeit und Widerspenstigkeit; und es wäre schlimm, wenn schon der Knabe zu solchem Trotz und solcher Renitenz verwilderte.

Doch auch hier kann durch plumpes Zufahren und verfrühende Künste vieles verdorben werden. Der scheinbare Mangel an Höflichkeit hat oft seinen Grund nur in der Schüchternheit des Kindes, oder besser gesagt, in der heiligen Scham, welche die besten Gefühle nicht oder doch nicht in ungeschickter Form offenbaren will. Die verlegensten und darum unbeholfensten Kinder sind oft die bescheidensten; sie wollen wie Cordelia im Lear lieber ein Königreich hingeben, ehe sie von ihrer Liebe sprechen. (Love and be silent; my love's more richer than my tongue.) Man verletzt ein solches Gefühl und stumpft es ab, wenn man es nöthigt, in konventionellen Formen sich aus-

zusprechen. Ein verlegener Dank, der nur mühsam murmelnd über die Lippen schleicht, gefällt uns daher immer noch besser, als die zierlichen Diener und Knixe und auswendiggelernten Floskeln jener Kinder, die man wohl auch die „wohlgezogenen“ nennt.

Auch jene Verlegenheit muß überwunden werden, wenn Freiheit der Bewegung entstehen soll; aber nur allmähliche Uebung und Gewöhnung vermag es. Auch hier liegt die Hauptgefahr in der Verfrühung und in der Absichtlichkeit, mit welcher man eine natürliche Tugend als äußerliche Kunst, als standesmäßigen Vorzug anlehrt. Man giebt Unterricht in der Höflichkeit, mit der man einmal Geschäfte in der Welt machen und Geltung in der Gesellschaft gewinnen soll, und ertödtet damit die Wurzel jener Tugend, — die wahre Bescheidenheit und Pietät. Wie jener Greis, der bei den olympischen Spielen vergeblich von Bank zu Bank nach einem Sitze suchte, bis er zu den Reihen der lacedämonischen Jünglinge kam, die einmüthig von ihren Plätzen sich erhoben, — wie jener ausrief: „Wahrhaftig, die Griechen wissen was wohlanständig ist, aber die Lacedämonier thun es,“ — so kann man auch bei uns von brutaler athenischer Urbanität und anmuthiger spartanischer Rusticität sprechen. Es giebt eine standesmäßige Höflichkeit, die nur dazu gemacht zu sein scheint, um die Grobheit dahinter zu verbergen.

Der lebensvolle Keim der Höflichkeit liegt in der Pietät; und die lebenentwickelnde Pflege kommt zunächst der Familie zu, und geschieht nicht durch die Einübung von Complimentirbüchern, sondern am meisten durch das lebendige Beispiel der Bescheidenheit und gegenseitigen Achtung, die im Benehmen und Tone der ganzen Familie sich aussprechen. Das Kind lerne nur im Hause fein bescheiden und höflich sein, und zwar nicht bloß gegen vornehme Gäste, sondern gegen alle, — gegen Eltern, Geschwister und nicht minder gegen den Diener und Taglöhner; — die höfische Weltsitte wird es dann leicht in und von der Welt selbst lernen.

Ein Abzeichen der höheren Stände ist die Eleganz der Kleidung und häuslichen Einrichtung. Sie ist ein Erzeugniß des verfeinerten Geschmacks, und wirkt durch Schönheit sänftigend auf die Sitten. Aber sie kann auch in Luxus übergehen, und kann verwöhnen und verweichlichen, wenn man nicht klug genug ist, die weichen Polster und Eiderdaunen den Gästen, sich selbst aber den harten Stuhl und das Feldbett zu reserviren. Sie kann in Prachtliebe und Prunksucht ausarten und den eiteln Besitzer (und noch leichter das Kind) verleiten, Rang und Bildung nach der Pracht der Kronleuchter und den Rechnungen der Meublesfabriken und Schneider zu taxiren. Durch die Konvenienz wird diese Eleganz zur Tyrannin; mancher muß sich und seinen Kindern heimlich das Brod vom Munde absparen, um es öffentlich jener Tyrannin zu opfern; und wer mit ihr freiwillig bricht und in der Blouse und am eichenen Tische sich frei und glücklich fühlt, wird zu einem „Narren des neunzehnten Jahrhunderts," wie Zschokke ihn darstellt. — Soll die Eleganz der Umgebung irgend einen wohlthätigen Einfluß auf das Kind üben, so muß sie Schönheit mit edler Einfachheit verbinden, Geschmacklosigkeit und Ueberladung vermeiden; und sollen die Gefahren verhütet werden, so muß man sich überwinden können, inmitten der Fülle und Ueppigkeit des Hauses die Kinder selbst einfach und hart zu halten. — Am heilsamsten, wenn im entschiedenen, wohlthuenden Gegensatze zu den glänzenden Empfangzimmern die Kinderstube selbst mit patriarchalischer Einfachheit geschmückt ist und doch eben hier die ganze Familie das Asyl ächter Familientugenden und wahrer Zufriedenheit findet.

Wir haben bisher von zumeist äußerlichen Kennzeichen des Standes gesprochen; weit gewichtiger, als diese, und aus tieferen Quellen entsprungen sind die Unterschiede der geistigen Bildung, nach deren Art und Maß die Stände sich gruppiren.

Wenn die feine Tournure und der gute Ton, die Grazien der Musik und des Tanzes, die ritterlichen Tugenden des Reitens

und Fechtens und selbst die „noblen Passionen“ des Spiels und der Jagd äußerlich markiren, so ist reicheres Wissen und Gewandtheit des Geistes der schönere Vorzug der höheren Stände. Wenn diese höhere Kultur aus den tiefen und reinen Quellen der ewigen Wahrheit steigt, so bedarf die „standesmäßige Bildung“ keines besonderen Kapitels des Pädagogik. Aber nur zu leicht strebt die Civilisation dahin, auch die geistige Bildung des Menschen in den Dienst des modernen Geschmacks und der glänzenden Repräsentation zu geben. Man frage, wie manches unsere Kinder lernen müssen, nicht eben um den Geist mit wahrhaft Wissenswürdigem zu bereichern und in sich klar und fest zu machen, sondern nur, — weil es der gute Ton so will, — nur damit sie „in guter Gesellschaft auch mitreden können.“ Man denke an jene armen Kleinen, die schon von der Wiege an zwei Sprachen lernen müssen, nicht eben, weil man dächte, daß sie an der Literatur der fremden Sprache sich bilden würden, sondern nur, damit sie gelegentlich mit einem Franzosen und in feinem Umgang mit Deutschen französisch konversiren können.

Es ist wahr, man kann der Standesbildung nicht entbehren, wenn man nicht mit dem Stande selbst brechen will; und was man lernt, mag auch nicht eben schädlich, sondern meist an sich werthvoll sein. Aber es schadet die Absicht, mit der man es betreibt, und es schadet die Uebertreibung. Die Wissenschaft verliert an sittlichem Werth, wenn man sie in den Dienst des Broderwerbs, und noch mehr, wenn man sie in den Dienst der Eitelkeit nimmt. Die Bildung leidet, wenn glänzende Kenntnisse höher geachtet werden als die Tugenden des Herzens und des Charakters. Wie hinter der feinsten Sitte des Umgangs ein tief versunkener Zustand der Sittlichkeit sich verstecken kann, so kann hinter glänzendem Wissen Barbarei der Bildung sich bergen.

Man täusche sich nicht über die Opfer, welche die Erziehung auch hierin den Launen der Konvenienz bringt. Der Luxus in Kleidern und Geräthen ist nicht der einzige, zu dem

der Standesrang verleitet; es giebt auch einen Luxus der Bildung, unter dessen Einfluß die Seele verweichlicht und verkrüppelt.

Es giebt viele eingebildete Standesbedürfnisse. Am schlimmsten aber ist es, wenn, dem Zuge unserer Zeit folgend, die Ungenügsamkeit, Eitelkeit und Vornehmthuerei, ohne zureichendes geistiges und materielles Vermögen über den einmal angewiesenen beschränkten Lebenskreis hinaus in die Ansprüche und Gewohnheiten der höheren Stände einzutreten sucht. Dieses Hinaufdrängen ist zu einer socialen Kalamität geworden, die, wo sie in die Familie einreißt, natürlich auch die Kinder in die Verkehrtheiten und vielleicht in den Vermögensruin der Eltern verstrickt. Nicht selten aber tritt der Drang nach einer eingebildeten Standesehre eben nur in der Erziehung der Kinder hervor, indem Vater und Mutter zwar sich selbst bei ihrem bescheidenen Herde bescheiden, aber ihre hochfliegenden Pläne in ihren Kindern zu verwirklichen suchen. Und wenn sie dabei ihr Ziel darauf beschränken, daß sie dem talentvollen und strebsamen Sohne die Möglichkeit gewähren, in höhere Berufskreise aufwärts zu steigen, so mag dies gebilligt und vielleicht selbst gelobt werden; aber wenn der Vater im Schurzfell und die Mutter am Spinnrad es sich in den Kopf setzen, ihr Haus dadurch zu verherrlichen, daß sie ihre lieben drallen Mädchen in vornehmen Pensionaten abschleifen, verfeinern und französiren lassen, und wenn diese dann als eitle Prinzessinen heimkehren, die sich ihres eigenen Hauses und vielleicht der Einfalt der eigenen Eltern schämen, dann können selbst die Eltern durch die Verkehrtheiten ihrer Kinder ruinirt werden und die Geschichte jener „Rosamals“ erleben, die nicht nur in Conscience's Novellen spielen und nicht nur dort belachens- und beweinenswerth sind.

Die wahre Standesbildung ist nur eine Individualisirung der allgemeinen Menschenbildung. Das Kind zum Ebenbilde Gottes zu erziehen ist das gemeinsame Ideal aller Stände.

Die Besonderheit der Sitten und Bildung ist nur der Faltenwurf, in welchen jenes Ideal sich kleidet.

Auch die Würde des Standes soll schon der Jugend zum Bewußtsein kommen, aber zunächst nur an dem Beispiele und durch die Ueberlieferungen der Familie. Man lächle nicht über den Stolz, mit dem der Ritter auf die Bildnisse großer Ahnen blickt. Es ist ein großer Segen, wenn die Kinder an dem Beispiel großer Väter sich emporrichten können, — wenn die lebendige Tradition der Familie den Kindern immer von neuem mit warmem und beredtem Munde von den Verdiensten und Würden, von der Selbstverleugnung und Einfalt, von der Treue und dem Patriotismus der Vorfahren zu erzählen weiß. Auf diese Weise wird das Bewußtsein der Familienehre, das eben sowohl ein gerechter Stolz als Genügsamkeit ist, schon in der Jugend lebendig werden. Der Knabe wird bald die Ehre der Familie als ein kostbares Kleinod achten lernen, das auch er zu bewahren berufen ist, und vor der Schande zittern, diese Ehre zu beflecken.

In der Familienehre wurzelt die Standesehre, dieser starke Antrieb, des Standes sich würdig zu machen. Noblesse oblige. Es ist etwas Schönes um ein kräftiges Standesbewußtsein, denn es verpflichtet die Jugend, ein kostbares Gut, das sie ererbt, zu bewahren, indem sie selbst es von neuem erwirbt. Nur hüte man sich, daß das Gefühl der Würde des Standes nicht zur Indolenz und Unduldsamkeit werde und nicht den nahe liegenden Uebergang zum Standesstolz nehme, im Sinne jener spanischen Grandezza, die lieber verhungern will, ehe sie die Hand mit einem nicht standesmäßigen Geschäfte verunehrte. Die Drohung, daß der Knabe, wenn er nicht fleißig und artig sei, ein Handwerk lernen müsse, appellirt nicht sowohl an das Standesbewußtsein, als an den Standeshochmuth, und

ist wenigstens insofern unsittlich, als dadurch die, so im Kleinen treu sind, niedriger gestellt werden, als die „Großen," — unsittlich, weil darin eine Mißachtung anderer Stände liegt.

Am schlimmsten ist es, wenn das Kind die Würde des Standes in der Pracht und Vornehmheit des Hauses sucht, und wenn die submisse Höflichkeit der Umgebung schon in der Jugend den Rangstolz nährt. In solchen Verhältnissen kann die Gefahr so dringend werden, daß man oft besser thut, die häusliche Erziehung ganz aufzugeben, um das Kind unter natürlicheren Verhältnissen (in ländlichen Instituten) zu seinem Stande heranbilden zu lassen, — wie man denn wohl auch meint, daß Fürsten eher unter ihrem Volke, als in dem Palast ihrer Väter zu Fürsten werden.

Veesenmeyer erzählt von einer Gouvernante in Rußland, die bei ihrer Fürstin sich beschwerte, daß das 6jährige Prinzeßchen sie (die Gouvernante) und die Zofen stolz mit je le veux, je vous l'ordonne, je suis princesse behandle; die vernünftige Mutter verurtheilte die Kleine, daß drei Wochen lang Diener und Zofen sie nicht mehr Fürstin nennen durften. Als aber dasselbe Kind auf einem Spaziergange vom Diener des Hausarztes ein zierliches, rasch gefertigtes Körbchen mit Blumen erhielt und jubelnd ausrief: „O wie danke ich dir, Iwan," schnarrte dieselbe Gouvernante: Il ne faut jamais remercier un domestique. — Das Heillose einer solchen Pädagogik leuchtet jedem ein. Es ist aber nur eine freie Uebersetzung des Russischen ins Deutsche, wenn hier die Kinder zu feiner Höflichkeit gegen die feinen Röcke und zur Grobheit gegen die groben gewöhnt werden, wenn sie im Besuchzimmer, wo mit ihnen Staat gemacht wird, artig und graziös sein müssen, und im Vorzimmer ungeberdig bei Dienstboten und Arbeitern sein dürfen.

Die Dienstboten im Hause sind ein Stein des Anstoßes, an dem viele gute Absichten der Erziehung zerschellen; aber sie

können auch ein heilsamer Faktor der Erziehung sein, wenn das Kind von ihnen lernt, wie man dienen, nicht wie man befehlen soll, wenn es auch von ihnen nicht fordern, sondern nur bitten darf. Die zärtlich zuvorkommenden Dienste der Mutter können das Kind verweichlichen; aber die für den jungen Herrn stets bereiten Bedientenhände führen nicht nur zur Verweichlichung, sondern auch zur Hoffahrt. Kinder sollten nicht bedient werden, wo ihre eigenen Hände sich helfen können. Jene Einrichtung ländlicher Erziehungsanstalten, in denen die Kinder selbst sich die Stiefel putzen und die Kleider bürsten müssen, mag für manche kleine Vornehmthuer heilsam sein.

Die Vornehmheit und Vornehmthuerei kann gedämpft werden durch den Verkehr mit den unteren Ständen. Das Kind selbst pflegt in solchem Umgang einen eigenen Reiz zu finden. Aber es ist ein gewöhnliches Mittel der standesmäßigen Erziehung, daß man den Umgang mit „gemeinen Leuten und Kindern" schlechthin untersagt. Man fürchtet, daß hier die feine Kultur Schaden nimmt und — daß böse Beispiele gute Sitten verderben. Diese Furcht hat eine Berechtigung; nur ist nach anderer Seite hin die Gefahr fast eben so groß, wenn man den patrizischen Cordon, innerhalb dessen sich das Kind bewegen darf, zu enge zieht, — das ganze Volk, die Werkstätten, die Märkte, die Arbeitsplätze mit ihren reichen Erfahrungen ausschließt. Man begeht eine Versündigung, wenn man dem Kinde den Umgang mit Menschen aus unteren Ständen schlechthin und eben nur deswegen versagt, weil es „gewöhnliche Menschen" sind. Man gewöhnt sie dadurch zu jener albernen Hoffahrt, die das niedere Volk auch für gemeines Volk, die Zöllner schlechtweg für Sünder hält und den kleinen Pharisäer beten lehrt: ich danke dir, Gott, daß ich nicht bin, wie die „Gassenbuben." Ich verkenne nicht die Gefahr, die droht (namentlich in größeren Städten, die ein Proletariat ausgebildet haben); nur bilde man sich nicht ein, daß man die Unschuld immer an

der Weiße des feinen Hemdkragens erkenne und darnach die Gespielen für das noble Kind suchen müsse.

Ueberhaupt ist es ein Irrthum, wenn man meint, daß unsere Knaben da unten nur verlieren und — nichts gewinnen könnten. Neue Lebensanschauungen, die Erfahrung eines einfachen, mit Druck und Entbehrung kämpfenden Lebens, die Festigung eigener Kraft im Zusammenstoß mit ungleichartigen Kräften, — sind ein nicht zu gering anzuschlagender Gewinn. Wir halten es für einen glücklichen Umstand, wenn das Aristokratenkind Gelegenheit findet, auch einmal in einer ländlich einfachen und unverdorbenen Bevölkerung sich brave Spielgesellen zu suchen; mag es einmal mit den Barfüßern das Vieh hüten und Weidenpfeifen schnitzen, — man wird es wagen dürfen, selbst auf die Gefahr hin, daß sich einige Ungeheuerlichkeiten in die noble Sprache und Sitte einschleichen.

Die gewöhnlichste Grundlage des Standesranges und gerade das niedrigste Motiv des Rangstolzes ist das Geld. Der Reichthum ist der Tyrann unserer Civilisation geworden. Der verarmte Aristokrat wird aus der Liste der Standesmäßigen gestrichen und ist in seiner Verarmung ärmer als der ärmste Bettler. Der Reichthum ist überdies der Vater der Ueppigkeit und ihres sittenlosen Gefolges; und dennoch ist er, wie die Welt einmal steht, der Hüter edler Güter, eine materielle Hülfe für die Freiheit des Geistes und eines höheren Bildungsganges. Von solchen Gesichtspunkten aus soll die Jugend den Werth und Unwerth des Geldes verstehen lernen.

Geldstolz des Mannes kann vielleicht damit entschuldigt werden, daß er das Verdienst hat, mit Geschick und Mühe Geld erworben zu haben. Aber Geldstolz des Kindes ist ein eben so niedriger als widerlicher Fehler. Die Kinder sollten nie erfahren, daß sie reich sind, und kaum merken, daß ihre Eltern es sind. Jedenfalls muß ihnen, weniger durch Lehre und Mahnung, als durch den ganzen Sinn des Elternhauses,

zum Bewußtsein gebracht werden, daß Geld nicht Glück und daß der Reichthum ein unbeständiges Gut ist. Je größer die Fülle und daher die Gefahr der Verwöhnung, desto mehr ist der Blick und das Streben der Jugend aufwärts zu richten auf edlere Güter und höheres Glück. Für die Erziehung der Kinder soll man freigebig, aber nicht verschwenderisch, für Vergnügung und Wohlleben sparsam und selbst karg sein. Eine Vorübung in der Schätzung des wahren Werths des Geldes und in der Kunst, mit Geld umzugehen, sollten übrigens schon die Kinder erhalten. Und das beste Mittel hierzu ist, wenn man sie erfahren läßt, was es heißt, — selbst Geld zu verdienen. In einem geordneten Hauswesen läßt sich wohl Gelegenheit dazu finden, ohne daß Gewinnsucht erzeugt oder die freie Liebe in der Dienstleistung gegen Eltern und Geschwister beeinträchtigt wird. Am leichtesten ergiebt sich dies, wenn die Kinder in irgend einer technischen Kunst sich üben, deren Arbeiten gern und mäßig belohnt werden können und deren Uebung überdies, namentlich für Kinder höherer Stände, pädagogischen Werth hat.

Es bleibt uns noch ein sehr augenfälliges Merkmal des Standesunterschiedes zu besprechen übrig. Der **Beruf** ist zwar nicht mehr der entscheidende Charakterzug der Stände, wie bei der alten Eintheilung in Lehr-, Wehr- und Nährstand: der Offiziersdegen ist nicht mehr das Monopol des Junkers, der Nimbus höherer Bildung nicht mehr das ausschließliche Vorrecht des Studierten; mit dem Beamten streiten sich die Bürger, mit dem Staatsminister die Genies und Fürsten der Industrie um den ehemals unzweifelhaften Vortritt. Aber durch den Beruf werden die verschiedenen Gruppen der Gesellschaft immer noch deutlich genug charakterisirt; und es fragt sich zunächst, ob es heilsam sei, die alte Sitte, welche den Beruf, wie die Standesehre selbst, vom Vater auf den Sohn vererbte, leichthin aufzugeben.

Gewiß hat es einen schönen Sinn, wenn der Sohn nach den Würden und Verdiensten des Vaters strebt, oder auch, wenn er zufrieden dieselbe Hufe pflügt, die der Schweiß seiner Väter urbar machte, — wenn der Vater die unbefleckte Ehre seiner Firma sterbend an einen ehrenhaften Sohn vererbt, — oder wenn der Sohn an demselben Amboß arbeitet, der schon unter dem Arme seiner Väter seufzte. Der Zunftgeist, der durch Familiensinn und Familiensitte sich bildet, wird nicht zu verachten sein; und das Amt, das als ein von den Vätern ererbtes theuer und geheiligt ist, wird nicht am schlechtesten verwaltet werden. Es ist gut, wenn ein solcher Berufssinn in der Familie genährt wird, wenn alle Hausgenossen ein Interesse an dem Berufe des Hausherrn haben, — wenn der Vater von dem, was den Geschäftsmann bewegt, bekümmert und erfreut, auch den Kindern einen Antheil gönnt, die oft mehr davon verstehen, als wir denken, und noch mehr für ein künftiges Verständniß in ihrer Erinnerung aufbewahren. — Man klagt so oft, daß der Knabe seinen Beruf ohne Einsicht und Neigung wählen müsse. In der That, die Kinder lernen keinen Beruf kennen und lieben, als den, welchen sie vor ihren Augen in seinem ganzen Verlaufe von einem tüchtigen Manne mit Freude und Treue, Ehre und Erfolg üben sehen; und der glücklichste Fall ist der, wenn — dieser Mann der eigene Vater ist; — der schlimmste, wenn der Vater, mit dem eigenen Berufe zerfallen, diesen geradezu auch seinen Kindern verleidet.

Aber man hüte sich wohl, daß das Verharren im Berufe des Vaters nicht aus bloßer Indolenz geschehe, — aus der Bequemlichkeit der Kinder und Eltern, die vor einem ungewöhnlichen Schritte und entscheidenden Entschlusse zurückscheut, — und man hüte sich, daß nicht die glänzende Außenseite den Knaben blende. Auch um deswillen betreibe ein jeder seinen Beruf mit Ernst und Selbstverleugnung als ein im Dienste Gottes verwaltetes Amt, und bewahre der Glückliche auch in der Fülle des Erworbenen die schlichte Einfachheit des mühsam Erwerbenden, damit nicht die Knaben, statt von der Liebe zur

Würde und Arbeit des Berufes sich ziehen zu lassen, von dem Range, Glanz und Wohlleben der Umgebung verlockt werden.

Die Intelligenz hat in unseren Tagen eine solche Vielseitigkeit, und die Berufskreise haben eine solche Dehnbarkeit erlangt, daß Uebergänge von einem Berufe zum andern durch die Natur der Verhältnisse erleichtert werden. Aber auch mehr als sonst wird in jedem Berufe wahre Tüchtigkeit und Würdigkeit gefordert. Mehr als je gilt es, den Knaben auch für Wechselfälle des Glückes mit Entsagung und selbsterfinderischer Kraft zu rüsten. Die alten Zeiten, wo es ausreichte, ihn für ein bestimmtes Geschäft abzurichten, sind vorüber. Denn jede neue Woge im raschen Umschwung der Verhältnisse kann aus dem alten Geschäft ein neues machen, — vom gelernten Kaufmann die Einsicht in Maschinenbau und Chemie, vom Industriellen die Führung des Buches fordern. Nur der Mann der Fakultätswissenschaften sieht noch eine einigermaßen sicher gezeichnete Bahn der Berufsthätigkeit vor sich, — obschon auch hier Staatsräthe zu Bankdirektoren werden. Der Mann des Handels und der Gewerbe aber muß auf weite Kreise der Erfahrung gerüstet sein, — für keinen sich zu groß und für keinen zu klein sich dünken. Mit einer speciellen Abrichtung für dieses oder jenes Geschäft ist es nicht mehr gethan, sondern nur mit einer reichen, durch strenge, bis in die Zeit des späteren Jünglingsalters fortgesetzte Studien erworbenen, allgemeinen Bildung, die in sich selbst die Mittel besitzt, für vielartige Geschäfte sich tüchtig zu machen.

Ueberhaupt ist bei einem kastenmäßigen, nicht aus Pietät und reiner Liebe hervorgehenden Fortpflanzen des Berufs Vereinseitigung, Dünkel und Stabilität zu befürchten. Ein und dasselbe Geschlecht scheint, wie der Acker, nicht auf ungemessene Zeit hin dieselbe Frucht in gleicher Güte erzeugen zu können. Der Berufsstand muß durch neue Kräfte sich verjüngen und kräftigen, — und diese steigen, wie die Geschichte lehrt, meist aus den unteren Schichten der Gesellschaft auf.

An die Rücksicht auf den Stand überhaupt und auf den Beruf insbesondere knüpft sich die Wahl des Unterrichts. Berufsschulen sind eine selbstverständliche Nothwendigkeit; aber Standesschulen, die mit ihrem Rangunterschiede schon in die frühe Kindheit hinabgreifen, scheinen mit der Idee der Humanität nicht wohl vereinbar zu sein. Warum sollen die Kinder, wie sie alle gleicher Natur und gleich berechtigt erschaffen sind, nicht auch alle in einer Schule vereinigt werden? — Es wäre vielleicht schön und gut, wenn es nur auch möglich wäre! Aber die Kleinen, die zur Schule geführt werden, sie sind schon nicht mehr die natürlichen Kinder, die man voraussetzt. Die dumpfe Luft der Sorge in dem Hause des Armen hat auf die zarte Pflanze der Kindheit anders gewirkt, als die heitere Sonne im Hause des Reichen; — das immer und unmittelbar auf Broderwerb gerichtete Leben der Eltern anders, als das tagelange Tändeln der Mutter mit ihrem Lieblinge; der Typus des Standes ist allen schon aufgedrückt in Sitte, Sprache, Denkart und Gewohnheiten. Und nun erst in der Schule selbst! Sind das gleichartige Kinde, wenn das eine mit den Spuren des Hungers, das andere vom vollen Frühstück zur Schule kommt, — das eine im Hause nicht Raum und Zeit, nicht Hülfe und Stille zur Schularbeit findet, das andere bei seinem Lernen überwacht, geleitet, mit reichen Hülfsmitteln unterstützt wird, — das eine mit beschränktem Anschauungskreise und einem halbgeweckten Sinne, der aufgestachelt, das andere mit einem Ueberreiz von Eindrücken, der gedämpft werden muß? Ich will dabei nicht von der Verschiedenheit des sittlichen Standes der Kinder reden, obgleich man eben diese am meisten zu betonen pflegt; denn es wäre möglich, daß wir plebejische Sitten und gemeine Sprache für wirkliche Roheit hielten und hinter feiner Sitte immer wahre Sittlichkeit suchten. Aber gewiß ist, daß die „eine allgemeine Volksschule,“ von der man träumt, sehr ungleichartige Kinder finden, und daß durch diese Ungleichartigkeit die Wirksamkeit der Schule selbst erschwert und gehemmt werden würde.

Man denke nicht, daß bei einer Vereinigung der Stände in einer allgemeinen Schule nur die Vornehmen für ihre Kinder zu fürchten haben, — der größere Nachtheil ist auf der Seite der Armen. Die reichen Kinder können von den armen manches lernen, — Einfachheit, Genügsamkeit, nicht selten auch Energie und Ausdauer des geistigen Strebens unter dem Drucke des äußeren Lebens; — die armen werden von jenen nicht viel mehr lernen, als etwas abgeschliffene Sitten und feinere Sprache, — Pfauenfedern, die der Elster, wenn sie heimkehrt, mit Hohn wieder ausgerupft werden. Dabei werden die Armen unter einem geistigen Drucke der Reichen stehen; denn es wird sich ganz von selbst (zwar keineswegs ausnahmslos, aber als gewöhnlicher Fall) ergeben, daß diese, die vielfach Erregten, vom Hause Geförderten und Unterstützten, in der Schule obenansitzen vor den Armen, — daß das Aristokratenkind unter den Gelobten und das des Proletariers unter den Gestraften steht. Denn die Zeit, wo die naturwüchsige Kraft des Volkes über die früh erregte, aber dann erschlaffende Kraft des Aristokraten hinauszuwachsen pflegt, liegt nicht in der Kindheit, sondern in dem Beginne des Jünglingsalters. — Ueberdies wird der Plebejer unter dem Drucke des Reichthums der Patrizier leiden. Der grobe Kittel und die plumpen Schuhe, die ihm behäbig waren, dünken ihn Schande neben dem feinen Rock und den Glanzstiefeln seines Mitschülers; eine Menge von Bedürfnissen leiblicher und geistiger Art, die er nie gekannt, werden in ihm erregt. Und hebt er auch die Schwingen zu höherem Fluge, so muß er doch zu seiner Scholle zurück, die jenen Bedürfnissen die Befriedigung versagt. — Man wollte eine Versöhnung der Stände in der Kindheit und hat Zwiespalt hervorgerufen: Standeshochmuth auf der einen, Demüthigung für die andere Seite, — Ueberhebung dort, Unzufriedenheit hier.

Also Schulen für die individuellen Bildungsbedürfnisse! Aber kein kastenmäßiges Ausschließen! — Keine höhere Schule sollte bestehen ohne eine Anzahl von Freistellen für jene Genies, welche die Vorsehung berufen zu haben scheint, aus dem Kreise

der Armuth heraus verjüngende Kräfte in das ausgesogene Feld der Civilisation zu bringen; — und keine Volksschule sollte bestehen ohne die Verpflichtung der Lehrer, auf solche eminente Kräfte aufmerksam zu machen. Solchen Auserlesenen sei der Weg aufwärts geöffnet, aber — nicht zuvorkommend geebnet und bequem gemacht, wie den Söhnen höherer Stände, die eben deshalb oft auf ihm erschlaffen. Viele große Männer wären es nicht geworden, wenn man es ihnen leicht gemacht hätte, groß zu werden.

Wenn Plebejer in der Patrizierschule einmal aufhören, zu den schlechten Schülern zu gehören, so werden sie bald von selbst die besten sein; denn wenn sie wirklich aus dem Druck ihrer Verhältnisse sich herausarbeiten, so geschieht dies nothwendig mit so entschiedener selbsteigenen Geisteskräftigkeit und meistens unter so ungewöhnlich heilsamen sittlichen Einflüssen des Hauses, daß sie bald dem herkömmlichen Fortgange der Schule vorauseilen und dem Aristokratenkinde als anspornendes Beispiel dienen. — Uebrigens hüte man sich, das Hinaufdrängen nach höheren Berufskreisen zu provociren oder zu sehr zu erleichtern; es ist häufig genug nur ein Drang nach künftiger Vornehmheit und Wohlhabenheit, welcher Kinder und kindische Eltern verleitet. Man sei nicht zu ängstlich, daß bei einem solchen Zurückhalten ein Genie für die große Welt verloren gehen könne; — die Welt braucht auch große Männer, die im Kleinen treu zu sein verstehen.

Wir halten Standesschulen für nothwendig; aber der Schüler auf der Bank der Armenschule soll dem Schulregimente und dem Lehrer nicht minder werth sein, als der Schüler der 40-Thaler-Schule. Beide Schulen haben gleiches Recht auf zweckentsprechende Ausstattung. Prinzipiell finden wir keine Entschuldigung, wenn man die Armenschule mit mittelmäßigen Lehrkräften gut genug zu versorgen meint und die guten der vornehmen Schule vorbehält, — wenn man dort die Kinder in dumpfer Luft verkommen läßt, während man hier alle Künste des Ventilirsystems anwendet, — oder wenn man für einen

und denselben Unterricht dort schlechte und hier treffliche Lehrapparate beschafft. Solche Verkürzungen können in dem Nothstand der einzelnen Schulgemeinde ihre Erklärung finden; aber sie erscheinen ungerechtfertigt, wenn eine größere Schulgemeinde oder wenn der Staat selbst aus einem gemeinsamen Schulfonds verschiedene Standesschulen gründet und unterhält.

Der **Unterricht** wird, wenn er die ersten Elementarstufen überstiegen hat, sich individualisiren, — dort nach dem frühzeitigen Abschlusse einer Grundlage allgemein menschlicher Bildung hinstreben, — hier schon die Vorbereitung zu einer höheren, bis in das Jünglingsalter fortzusetzenden Bildung treffen. Daß der Unterricht hier und dort mit gleichem Nachdruck und gleicher Gewissenhaftigkeit betrieben werden muß, versteht sich von selbst. Er findet eine leichtere Aufgabe in der Volksschule, weil diese dem Allgemeinmenschlichen näher steht, aber auch eine schwierigere, weil dort der Lehrer der meisten Selbstverleugnung im Kampfe mit zähen Kräften und mancher anderen Ungunst der Verhältnisse bedarf. Dagegen ist die vornehme Schule wieder anderen Gefahren ausgesetzt, und nicht die kleinste ist die, daß an den Luxus des Hauses ein Luxus des Unterrichts sich anknüpfe. Man halte zurück mit jener überfreundlichen Zuvorkommenheit, die den lieben Kindern, weil sie doch einmal vom Hause aus verwöhnt sind, auch in der Schule alles so bequem und süß als möglich zu machen sucht und dadurch den Geist mehr verweichlicht als kräftigt; selbst ein Ueberfluß an kostbaren Apparaten und Bildern kann schaden, indem durch sie der Schüler oft mehr unterhalten, als belehrt, und ihm das eigene Sehen und Denken vielmehr erspart, als geschärft und geübt wird. Man hüte sich vor jenen künstlichen Mitteln der Unterhaltung und Belustigung, wodurch man sich und die Schule den Kindern recht angenehm zu machen gedenkt, — am meisten aber vor jener Verfrühung, welche die leicht erschlaffenden Geister durch immer neue und höhere Reize aufzustacheln sucht, ihr Interesse

mehr spannt und zerstreut, als es sich vertiefen läßt, und bald die Kleinen, denen Hey's Fabeln und Campe's Robinson noch gut wären, in den Werken deutscher Klassiker herumnaschen läßt, statt sie durch ernste Arbeit in deren wirkliches Verständniß einzuführen. Man bleibe der allgemein menschlichen Aufgabe der Schule sich bewußt und hüte sich, diese Aufgabe zu versäumen, indem man sich bereitwillig in den Dienst des wechselnden Geschmacks moderner Standesbildung hingiebt. — Wenn die Schule nicht bloß dazu da ist, um Kenntnisse beizubringen, sondern auch um an den Ernst der Arbeit zu gewöhnen, so bedarf die vornehme Schule des Ernstes noch viel mehr, als die Volksschule. Hier wird mehr anzuregen und zu wecken, dort wird mehr auf Sammlung und Kräftigung der schon vielfach zerstreuten und erregten Geister hinzuwirken sein.

Von der Erziehung der Schule, wenn sie eine wahrhaft christliche ist, läßt sich von selbst erwarten, daß sie alle Kinder, ohne Rücksicht auf den Stand, mit gleicher Liebe umfasse. Aber man sollte jedem Lehrer wünschen, daß er Erfahrungen und Menschenkenntniß ebensowohl tief unten im Volke, als in den Salons der Aristokratie habe sammeln können, damit seiner Liebe es leicht wird, auch in plebejischer Form die eigenthümliche Kernhaftigkeit zu erkennen und durch überfeinerte Sitte nicht über inneren Gehalt sich täuschen zu lassen. — Ein heilloser Irrthum ist es, wenn man meint, daß man die vornehmen Kinder mit viel mehr Liebe und Zärtlichkeit behandeln müsse, als die der niederen Schule, — wenn man dort Fehler übersieht, die man hier mit Entrüstung straft, und wenn die Schulgesetze dem Barone Zugeständnisse machen, die sie dem Tagelöhnerskinde versagen. Nur die Form der Strafe kann je nach der weicheren oder härteren Gewöhnung des Hauses eine verschiedene sein.

Die Standesschule muß den Schüler zu einem Bewußtsein der Standeslosigkeit bringen, — den Armen sich frei fühlen

lassen von jeder Erniedrigung, den Reichen alles Ranges und Standesflitters ledig machen. Sie muß den Schüler auf einen natürlichen Boden der Verhältnisse zurückführen. Die „Junkherrelin“ müssen es merken, daß in der Schule etwas Ursprüngliches und ein rechter Ernst des Lebens ist; sie müssen es nicht nur an den massiven Tischen und harten Bänken, sondern noch mehr an dem Geiste der Schule merken, daß es hier mit aller Verzärtelung und allem Rangunterschiede ein Ende hat; und sie müssen lernen, in dieser Ursprünglichkeit sich wohl und kräftig zu fühlen.

Die organisirende Schulbehörde eines Staates findet eine ihrer schwierigsten Aufgaben darin, daß sie die wahren (nicht eingebildeten) Bildungsbedürfnisse des Volkes erkenne, sie in nicht zu eng begrenzte, aber doch deutlich charakterisirte Gruppen fasse und diesen entsprechende Unterrichtsanstalten errichte. Daß der Staat, wenn er seine Aufgabe in dieser Weise faßt, nicht nur auf Errichtung von Volks- und Berufsschulen sich beschränken, sondern auch den allgemeinen Bildungsansprüchen der höheren Stände gerecht werden müsse, scheint mir unzweifelhaft. Gewiß ist es ein Uebelstand, wenn ganze Schichten der Gesellschaft in den öffentlichen Schulen keinen Platz finden oder finden zu können glauben.

Für eine Klasse der Gesellschaft, — für die verwahrlosten Armen und die armen Waisen hat der Staat zu der Pflicht des Unterrichts auch die der Erziehung zu übernehmen angefangen. Wir glauben aber, daß in nicht ferner Zeit an den Staat die Pflicht herantreten wird, dasselbe Rettungswerk der Liebe, das er dem niedrigsten Stande im Volke erweist, auch für den höchsten zu übernehmen; denn bei beiden Extremen der Gesellschaft scheint in der Familie die natürliche, gesunde Kraft der erziehlichen Forterzeugung abgeschwächt zu sein, — dort augenfällig im Elend des Lebens, hier durch eine üppige, die Natur überwuchernde Civilisation. Ein weites und düsteres Feld der Betrachtung eröffnet sich mit dem Gedanken, daß der Staat bald neue Rettungshäuser wird bauen müssen, deren Charakter

er vielleicht mit dem milderen Namen von Pensionaten und Internaten verschleiern wird. Doch eben diese Namen, die bereits in immer weiterem Umfange Realität gewonnen haben (wenn auch nur als Privatinstitute und Beigabe öffentlicher Schulen) zeugen schon von dem Bestehen des Bedürfnisses.

Für die Erreichung des Zweckes, daß die verschiedenen Bildungssphären ihre Kinder in angemessener Weise in die Skala der öffentlichen Unterrichtsanstalten einreihen, giebt es nur ein Mittel, — eine entsprechende Skala des Schulgeldes. Es gehört große Umsicht dazu, daß weder wirklich berechtigte Bildungsbedürfnisse durch zu hohen Schulgeldsatz zurückgedrängt, noch auch daß, was zu nicht minderem Nachtheil für das öffentliche Wohl führt, eine übertriebene, übel angebrachte Wohlfeilheit gehobener Schulen ganze Schichten der Bevölkerung zu Bildungssphären herauflockt, die im Widerspruche mit den Bildungsbedürfnissen des Standes stehen und zum Zwiespalt mit den künftigen Berufs- und Standesverhältnissen führen.

III.

„Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, um Männer zu werden."

(1856.)

Das kühne Wort Herbart's, das hier voransteht, ist nicht für leichtsinnige Erzieher geschrieben; — sie möchten es zum Vorwand ihres Leichtsinns nehmen. Auch meine Worte wenden sich nur an gewissenhafte Erzieher. Nur bei solchen möchte ich die Erinnerung wagen, daß die gewissenhafte Hut, in der sie den Knaben halten, stets auch Wege zu angemessener Freiheit offen halten müsse.

Es könnte zwar manchem scheinen, es sei thöricht, die Zügel noch mehr zu lockern, da schon der Nothruf der Zeit über maßlose Zügellosigkeit der Jugend allenthalben gehört wird. Aber in der That, — wenn unsere Jugend wirklich schlimmer ist, als die von ehedem, so ist sie es doch wohl nicht eben deswegen, weil unsere Kinder weniger im Zügel gehalten werden, als ehedem unsere Väter. Im Gegentheil, so weit ich sehe, ist die Freiheit der Jugend in unserer Zeit mehr eingeengt, als sonst. Der Unterricht mit seinem wachsenden Umfange hat die freie Bewegung mehr und mehr beschränkt, und die häusliche Erziehung, — wenn auch noch manche Schichten der Bevölkerung ihre Kinder den Rettungshäusern überlassen, — hat doch im allgemeinen die Veranstaltungen zum Ueberwachen der Jugend mehr und mehr ausgebildet.

Unsere Jugend ist weniger des äußeren Zügels ledig geworden, als — der inneren Zucht. Ihre Zuchtlosigkeit ist nicht eben größer, als sie ehedem war, aber gewiß anders und vielleicht schlimmer geartet. Sie ist nicht mehr ein Ausbruch starker Kraft im Vollgefühle der Freiheit, sondern ein stetes Anrauschen unruhiger Wogen, die vom Winde hin und her gewehet werden, — nicht ein Ueberschäumen der Thatkraft, sondern ein Heraustreten der Thatlosigkeit, — weniger Ergebniß der Wildheit, als Zeugniß der Schlaffheit und Zerfahrenheit der Jugend.

Das aber wird nicht gebessert werden durch festere Dämme und engere Schranken der Freiheit. Die innere Zucht, die Kraft, sich selbst zu zügeln, besitzt der noch nicht, der stets von anderen gezügelt wird. Wenn sich Charaktere bilden sollen, so bedürfen sie dazu der Freiheit. Deswegen muß der Knabe Raum haben, seine Kraft selbständig zu versuchen; es muß auch einmal gewagt werden, ihn unter den Baum der Erkenntniß des Guten und des Bösen zu stellen mit keiner anderen Hut, als mit dem Gebote Gottes in seiner Brust und mit dem Schrecken des flammenden Schwertes. Nur wenn im Handeln nach eigenem Willen von Versuch zu Versuch seine Kraft erstarkt ist bis zur Selbständigkeit im Handeln, nur dann können wir sagen, daß wir einen Charakter in ihm gebildet haben.

Jedenfalls müssen wir uns sehr hüten, unser Gewissen damit zu beruhigen, als ob wir mit gutem Unterricht und sorglicher Hut für die Erziehung unserer Kinder genug gethan hätten.

Dem Unterrichte pflegt man jetzt fast das ganze Geschäft der Erziehung zu überweisen. Und allerdings kann die Erziehung nicht ohne Unterricht und der Unterricht nicht ohne große erziehliche Wirkung gedacht werden. Die Uebung der geistigen Kraft, die Gewöhnung zu raschem und besonnenem Zusammennehmen

der Gedanken, die sittliche Zucht, in welche die ernste Arbeit den Schüler nimmt, dabei der Gewinn an Wahrheit und neuen Gedanken und endlich das Schulleben selbst, — in diesem allem liegen starke, unentbehrliche Mittel der Erziehung. Aber auch der Unterricht wird eine solche heilsame Wirkung erst dann in vollstem Maße entwickeln, wenn er nicht durch Zwang aufgedrungen, sondern mit freiem Interesse empfangen und benutzt wird. Der Segen einer freien Arbeit, bei welcher der Knabe die Lust am Arbeiten und die Freude am Gegenstande der Arbeit kosten lernt und sich sittlich stärkt und hebt, — ein solcher Segen verschwindet für den Knaben, wenn er zwangsweise gewöhnt wird, das Lernen wie ein Geschäft abzumachen, und je mehr wir ihm einreden und er sich einreden läßt, daß er nur für sein künftiges Fortkommen zu lernen habe. Geschieht aber dieses Drängen in der bestimmten Absicht, den Knaben ausschließlich und so frühzeitig als möglich auf ein besonderes Geschäft abzurichten, so wird er überdies bald auf dem besten Wege sein, gerade das Gegentheil von dem zu werden, wozu man ihn abzurichten meint. Denn ein Mensch, den man gewöhnt, die Dinge nur darauf anzusehen und nur so anzufassen, wie sie für einen bestimmten Fall nutzbar sind, wird nicht praktisch werden, sondern unpraktisch, weil eben das Praktische, das man so gemeinhin von der Schule zu fordern pflegt, nicht in dem Geschick zu einer bestimmt erlernten Arbeit besteht, sondern darin, daß man das Arbeiten überhaupt gelernt, vielseitige Erfahrungen gesammelt hat, und den Erwerb seines Geistes in freiester und umfassendster Anwendung ins reale Leben umzusetzen vermag. — Daher darf und muß man es darauf wagen, daß eine in freier Arbeit gewonnene Bildung in die Besonderheit des künftigen Geschäftes sich finden und hier sich verwerthen werde.

Auch die Frage, **inwieweit die Schularbeit des Knaben außerhalb der Schule eine Unterstützung**

finden soll, bedarf hier einer Erwähnung. — Es sollen die Verdienste einer solchen Unterstützung, wie sie die Sorgsamkeit des elterlichen Hauses durch Aufsicht und Nachhülfe zu leisten pflegt, nicht verkannt und ausdrücklich in solchen Fällen gepriesen werden, in denen die eigene Kraft eines Schülers einer der Gesammtheit aufgegebenen Arbeit wirklich nicht gewachsen ist. Aber es muß auch gesagt werden, daß die Arbeit, welche die Schule von der häuslichen Thätigkeit fordert, dem Schüler schon in der Schule zurechtgelegt und ausdrücklich in der Absicht gegeben wird, daß er daran seine eigene Kraft übe. Nichts ist schlimmer, als wenn die Schularbeit nur als ein Geschäft angesehen wird, das eben abgethan werden muß, gleichviel ob durch den Schüler oder einen andern; und nichts erschlafft den Schüler mehr, als eine stete Bereitwilligkeit der häuslichen Nachhülfe, ihm das noch einmal zu geben und zu lehren, was er schon durch Aufmerken in der Schule hätte lernen können und müssen. Man darf nie vergessen, daß die Nachhülfe nur die Krücken bietet für den, der frei gehen sollte, und daß sie stets dahin streben sollte, dem Schüler diese Krücken entbehrlich, d. h. ihn zu selbständiger Arbeit geschickt zu machen. — Die beste und die nicht genug zu preisende Nachhülfe findet aber da statt, wo Vater und Mutter nicht nur mit dem Knaben leben, sondern auch mit ihm lernen, d. h. durch ihr eigenes Interesse an seiner Arbeit und seinem Streben ihm ebensowohl Freudigkeit als Klarheit für seine Bestrebungen geben.

Endlich muß mit besonderem Nachdruck erinnert werden, daß der Jugend neben der gebotenen Schularbeit noch Raum gegeben werden müsse, sich in freier Thätigkeit zu versuchen. Wie die Wurzel der Pflanze in hundert Windungen durch Lehmboden und Gerölle nach der sie nährenden Fruchterde hinkriecht, so spürt die gesunde jugendliche Kraft unbewußt sich eigene Wege der Bildung auf. Wenn das Kind im Sande Höhlen gräbt und Berge baut, wenn der Knabe den

Bach abzudämmen sucht, wenn er dem Vogel zu seinem Neste nachklettert oder wenn er den glänzenden Käfer jagt, wenn er zerstört und baut, wenn er schnitzt und sägt und drechselt, wenn er sich unter die Menschen drängt und ihrem Treiben zuschaut, oder auch wenn er stundenlang müssig unter der Decke des Waldes liegt und seinem Brausen lauscht, — wie nutzlos und selbst gefährlich erscheint das allen denen, die keine andere Arbeit für den Knaben kennen, als die Arbeit hinter den Büchern. Und doch ist hier auch eine Thätigkeit, — ein Schaffen, ein Sinnen und Sammeln, ein Erfinden und Erfahren; doch ist es eben diese freie Thätigkeit, bei welcher der Knabe am meisten sich seiner selbst inne wird und tausend Dinge kennen lernt, hundert Wege der Bildung aufspürt, die kein Schulbuch zu lehren und kein Schulplan zu schematisiren vermag.

Man lese die Geschichte tüchtiger Männer, um zu erfahren, wie viel kernfeste Naturen in der Freiheit des Knabenlebens sich gebildet haben. Freilich ist eine solche Freiheit im Landleben, wo der Knabe überall in Wald und Flur, von jedem Bauern und jedem Jäger lernen kann, mit viel minderer Gefahr zu gewähren, als in städtischen Umgebungen, wo dem ohnedies schon künstlich erregten Knaben hundert Dinge begegnen, von denen man sein Interesse abzulenken suchen muß. Wenn aber in solchen Verhältnissen die Erziehung sich damit zu helfen sucht, daß sie den Knaben zuweilen vorbedächtig und an knappem Leitseil durch Feld und Wald führt, so mag damit zwar etwas genützt sein; nur darf man ein solches Stück gemachter Freiheit nicht für eine volle und ächte Freiheit ansehen. Hat man, wie es allerdings der Fall sein kann, guten Grund, nicht eine Freiheit zu wagen, wie die, in welcher Goethe's Knabennatur neben dem pedantischen Unterrichte des Vaters nicht nur beim häuslichen Puppenspiel, sondern auch beim kecken Vagabundiren durch den Frankfurter Mikrokosmos sich bildete, dann lasse man dem Knaben wenigstens im engsten Kreise Raum zu einer freien Thätigkeit. Man dringe zwar immer vorerst und mit aller Entschiedenheit auf eine vollständige und tüchtige Arbeit in dem,

was für die Schule gethan sein muß; aber man erhalte für den Ausgang dieser Arbeit stets die Aussicht für eine freie Thätigkeit offen und lege auf die erarbeitete Freiheit nicht wieder die Last eines solchen Privatunterrichts, der weniger dem besonderen Bedürfniß des Knaben, als konventionellen Zwecken dient, oder auch nur dazu helfen soll, den Knaben so unausgesetzt im Athem zu erhalten, daß er in keinen Muthwillen auszutreten vermag. Freiheit, sich selbst zu versuchen, sich selbst nach eigener Wahl und Lust zu beschäftigen, gebe man jedem Knaben, — nur nicht dem, dem man sie in der That am unbedenklichsten zu gewähren pflegt, — nicht dem, der immer artig und zahm im Winkel sitzt. Gerade einem solchen Knaben muß man eine Beschäftigung immer von neuem zurechtlegen, weil die Schlaffheit in der Freiheit noch mehr zu fürchten ist, als der Mißbrauch.

Daß aber die freie Thätigkeit des Knaben sich oft auf ganz andere Dinge richten wird, als auf solche, die gerade in der Schule verlangt und gepflegt werden müssen, ja daß es mitunter schwer halten wird, die von dem Knaben selbst aufgespürten Vorstellungen und Erfahrungen mit denen des direkten Schulunterrichts zusammenzufügen, das ist allerdings zu erwarten. Es wird sogar manchmal geschehen, daß der auf seinen eigenen Wegen erfinderische, anstellige und energische Knabe bei der Schularbeit sich schwer fassend, unanstellig und schlaff zeigt. Ganz gewiß aber wird bei richtiger und konsequenter Behandlung das Geschick und die Thatkraft, die der Knabe in der einen Richtung gewonnen, zuletzt auch in die Richtung der Schule sich finden und dieser selbst zugutekommen. Es giebt Knabennaturen, die mit einer Fülle von Kraft und mit zäher Beharrlichkeit erfinderisch in der Welt ihrer Vorstellungen arbeiten und schaffen, die frühe selbständig sich durchs Leben schlagen und in allen Lagen des Lebens geschickt und tüchtig sich erweisen, — nur nicht in der Schule. Solche Naturen laufen allerdings Gefahr, gegen die bestehenden Verhältnisse zu verstoßen, vielleicht für sie unbrauchbar zu werden oder sogar in ihnen zu Grunde

zu gehen; aber sie sind gemeiniglich nicht die schlechtesten und werden vielleicht die tüchtigsten, wenn es schließlich gelingt, ihre Kraft einheitlich zu koncentriren. Daß dies bei manchen nur allmählich geschehen wird, daß darüber ein oder das andere Jahr verloren gehen kann, d. h. daß ein Knabe dieser Art vielleicht um ein oder zwei Jahre später in den unteren Schulklassen aufrückt, als ein Schüler, dem jede freie Thätigkeit abgeschnitten und alle Kraft ausschließlich auf die Schule hingezwängt wird, — das soll nicht geleugnet werden. Aber es fragt sich wohl, ob es bloß darauf ankommt, den Knaben um jeden Preis so rasch wie möglich durch alle Schulklassen zu treiben. Wer nicht allein einen unterrichteten Knaben, wer einen besonnenen, in sich selbst bestimmten und selbstthätigen Jüngling erziehen will, der wird um diesen Preis auch zwei oder drei Jahre des Knabenalters wagen und einer im siebenzehnten und achtzehnten Jahre gereiften Frucht sich vielleicht mehr zu erfreuen haben, als einer frühreifen des vierzehnten und fünfzehnten Jahres.

Hiermit mag genug gesagt sein, um anzudeuten, daß neben einem starken und anhaltenden Antriebe für die direkte Schularbeit dem Knaben auch Raum gegeben werden müsse, in freier Selbstthätigkeit Wege der Beschäftigung und Bildung aufzuspüren und in eigenem Schaffen und Erfinden seine Kraft zu üben.

Noch bedeutungsvoller aber wird diese Forderung in ihrer Anwendung auf die eigentliche Erziehung. — Wir erinnern zunächst an eine Thätigkeit der Erziehung, die man nicht unpassend die Regierung*) der Kinder genannt hat, weil sie an sich nur darauf ausgeht, Unfug zu verhüten und Ordnung zu erhalten. Sie ist nicht unmittelbar auf sittliche Bildung gerichtet, aber dennoch, weise geführt, von bedeutendem sittlichen Einfluß. Sie unterwirft den Ungestüm, weil er der Geist des

---

*) So Herbart; — anders Waiz u. aa.

Unfugs ist, und weist damit den sittlichen Willen überhaupt in heilsame Schranken; sie gewöhnt an Ordnung und Pünktlichkeit und giebt damit der geistigen Bewegung überhaupt eine maßvolle Haltung. Das Geschäft dieser Regierung hat aber in unseren civilisirten Verhältnissen eine so unnatürliche Ausdehnung erhalten, daß es die ganze Thätigkeit der Erziehung zu erschöpfen droht. In unseren Häusern, Gärten und Straßen giebt es so viele hundert Dinge zu verderben, der natürliche Sinn und Ungestüm des Knaben verstößt so hundertfältig gegen die Regeln der einmal hergebrachten Konvenienz, daß wir mit Wehren, Erinnern und Tadeln kaum fertig zu werden wissen. Wir müssen ihn lehren, wie er gehen und stehen, wie er essen und trinken, wie er sprechen und schweigen soll, und ihn in alle die Formen des Anstands und der Schicklichkeit gewöhnen, welche unsere geselligen Verhältnisse nun einmal verlangen. Aber wenn der Knabe sich dabei unanstellig zeigt, — wenn er mit untergeschlagenen Beinen türkisch auf dem Sopha sitzt, während er anständig deutsch sitzen sollte, wenn er mit raschen Sprüngen die Treppe hinuntertobt, während er leise Stufe um Stufe nehmen sollte, wenn er in der Dornenhecke, in der er den Käfer sucht, sein feines Kleid zerreißt, wenn er hundert Unarten gegen die Konvenienz begeht, — so dürfen wir dabei nicht vergessen, daß wir es hier nicht mit schlimmen sittlichen Vergehen zu thun haben, sondern mit Dingen, in denen die heiligen Erzväter, wenn sie in unsere Zustände hereinträten, vielleicht noch weit widergeselliger erscheinen würden. Hält der Erzieher nicht einen solchen Gesichtspunkt fest, so geräth er leicht in Gefahr, die an sich unerläßliche Gewöhnung zur Ordnung und Pünktlichkeit pedantisch und eigensinnig und die Maßregeln auf dem Gebiete der Konvenienz mit demselben Ernste zu betreiben, als gälte es den heiligsten Zwecken der Erziehung. Es steht schlimm um die Erziehung, wenn alle ihre sittlichen Hebel von der Ordnungs- und Schicklichkeits-Polizei verbraucht werden, und wenn dazu der Erzieher sich einbildet, mit der unabläßigen Handhabung einer solchen Polizei etwas Großes oder das Größte für die

Erziehung gethan zu haben. Leicht kann eine solche Zucht den Trotz des Knaben herausfordern und ihn erbittern oder selbst entsittlichen; wenn sie aber gelingt, so wird ihr Triumph nur darin bestehen, den Knaben zu jener Zahmheit gewöhnt zu haben, die keine anderen Tugenden kennt, als Ordnungsliebe, Anstand und Schicklichkeit. — Es ist daher weise, die Forderungen der Konvenienz für jede Altersstufe auf ein verständiges Maß zu beschränken und nur allmählich, mit der sich befestigenden Gewöhnung, auf immer weitere Kreise auszudehnen; bei allen solchen Verstößen aber, die nicht als absichtliche Widersetzlichkeit hervortreten, Erinnerung und Strafe ruhig und gelassen abzumachen und die Entrüstung und den heiligen Zorn aufzusparen für Fälle wichtigerer Art, — für den bösen Willen des Herzens.

Allerdings wird bei dieser Nachsicht auch manches gewagt werden, — manches muthwillige und unachtsame Abweichen in Unordnung und Ungeselligkeit und am leichtesten dies, daß der Knabe sich nicht so „wohlgezogen, fein und artig" ausnimmt, als anders geschulte. Aber wo einmal die wirklich nothwendigen Maßregeln der Ordnung mit ruhiger und unermüdlicher Konsequenz durchgeführt werden und in ihrer Wirkung zu einer guten sittlichen Gewöhnung sich fortsetzen, da mag die Aengstlichkeit sich damit beruhigen, daß gar manche konventionelle Tugenden, wenn auch jetzt noch wenig gepflegt, doch im späteren Leben unter dem Einflusse der Umgebung sich entwickeln werden, und daß überdies der schlimmste Fall nicht der ist, wenn ein braver und tüchtiger Charakter mit einigen Besonderheiten gegen die feine Sitte verstößt.

Es ist eine Thätigkeit der Kinderregierung noch besonders zu erwähnen, — die leibliche Pflege. Gegen das Verzärteln der Kinder ist schon genug gesprochen worden. Keine vernünftige Mutter wird den Knaben, der einst als Mann in Sturm und Wetter stehen soll, nur im warmen Zimmer hüten wollen. Man sucht den Knaben methodisch abzuhärten. Dies

ist ein Stück spartanischer Erziehung, das man in unsere modernen Zustände hereinzieht; — aber auch nur ein Stück. Denn die spartanische Abhärtung kräftigte nicht nur den Leib, sondern stählte zugleich den Geist, — sie gewöhnte auch an Standhaftigkeit im Schmerz, an Muth und Entschlossenheit in Gefahr. Sie war etwas mehr, als die moderne Art der Abhärtung des Leibes, bei welcher der Geist immerhin verweichlichen kann. Der Spartaner behandelte seinen Knaben nicht wie eine vorsichtig zu akklimatisirende Pflanze; er wagte etwas mit ihm. Und gerade ein solches Wagen behagt dem kräftigen Knaben; er sucht die Gefahr, weil sein Instinkt ihn lehrt, daß nur in ihr der tüchtige Muth und die rasche Entschlossenheit sich bilde. Wenn er mit lustigem Muthe in Schnee und Sturm hinausjagt, im Wettlaufe auf dem Eise seine Rüstigkeit erprobt und bis in die Nacht der scharfen Winterluft trotzt, oder wenn er in seiner Sommerfahrt sich nicht irre machen läßt, auch wenn der Regen plötzlich in Strömen gießt, — dann ist es allerdings möglich, daß ein Schnupfen oder Fieber den Unvorsichtigen straft; — wenn er mit seinen Kameraden kämpft und ringt, so ist es möglich, daß er sich ein Glied verrenkt; — wenn er kühn am Rande des Abgrundes hinschreitet oder auf schwankem Aste alle Muskeln anspannt, um dem Zuge in die schwindelnde Tiefe zu widerstehen, wenn er gern mit schauernder Lust auf der schmalen Linie zwischen Leben und Tod sich hinwagt, um alle Mittel seiner Kraft zu versuchen, — so ist es allerdings möglich, daß er Arm und Bein dabei bricht. Aber kennt die Pädagogik zahmere Künste, bei denen die Jugend Kaltblütigkeit und Entschlossenheit, frischen Muth und sicheres Selbstvertrauen lernen könnte? Wer dem Satze beipflichtet, daß nur der Hoffnung hat, fest in der Gefahr zu stehen, der in der Gefahr selbst sich schon versucht hat, — wird um die Antwort nicht verlegen sein.

Solche Versuche aber, wenn sie überhaupt gewagt werden sollen, können nicht frühe genug beginnen. Schon wenn das Kind die ersten Anstrengungen macht, sich vom Boden zu erheben und auf eigenen Füßen zu stehen, muß es lernen, selbst sich zu

halten, selbst sich vom Falle zu erheben. Denn wenn das Kind einmal dadurch verwöhnt ist, daß seinem Instinkte der Selbsterhaltung immer eine fremde Hülfe zuvorkommt, so wird es bald bei jeder Gefahr nicht mehr auf sich rechnen, sondern nur auf fremden Beistand warten und wo ihm dieser fehlt, in Angst und Rathlosigkeit gerathen, während im Gegentheil jeder gelungene Versuch der eigenen Kraft dieser selbst erhöhte Zuversicht und Stärke giebt. — Die Kräftigkeit aber, die in solchen Versuchen sich bildet, wird sich später nicht allein in leiblichen Gefahren bewähren, sondern überall, wo es gilt, den Umständen und den Menschen mit Sicherheit und Energie entgegen zu treten, während derjenige, von dessen Kindheit und Jugend die Sorglichkeit des Erziehers jede Gefahr ferne gehalten hat, nicht nur der später wirklich hereinbrechenden Gefahr am gewissesten unterliegen, sondern überhaupt für sein Leben einer ihm unmerklich anerzogenen Aengstlichkeit und Unsicherheit sich nie ganz wird erwehren können.

Uebrigens kann auf diesem Gebiete des Wagens der Erzieher nicht lehren, sondern nur wehren und erlauben; — und auch wie viel hier gewagt werden soll, kann nicht gelehrt, sondern muß der Vernunft und dem Gewissen des Erziehers überlassen werden.

Wir treten indes nunmehr auf ein Gebiet der Erziehung, auf dem es noch mehr zu wagen giebt, als das Leben, — auf das Gebiet der eigentlich sittlichen Erziehung. Hier stellt sich die Frage auf das Einfachste, aber auch auf das Schärfste: Soll die Aufsicht so unabläßig und vollständig sein, daß sie jede böse That des Zöglings verhütet, oder sollen wir ihn auch, ohne Aufsicht, der Gefahr überlassen, daß er in Sünde abtrete? — Man wird hierauf eine Antwort leicht zur Hand haben, nämlich die, daß die unbewachten Augenblicke sich von selbst ergeben. Aber diese Augenblicke, wo dem Hüter der Zügel aus der müden Hand fällt, diese Lücken in den Umzäu-

nungen der Unschuld, durch welche der Vorwitz hervorbricht, die abgelegenen Winkel, in denen er heimlich sein böses Wesen treibt, — diese Gelegenheiten ohne Absicht, diese Versehen der Erziehung wird man doch nicht Erziehung nennen wollen? Nur die Freiheit, die wir dem Kinde mit Vorbedacht und Absicht geben, liegt im Gebiete der Erziehung. Jede andere gehört zu den Zufälligkeiten, die sich, meistens störend, in die Erziehung mischen. Wenigstens ist eine gestohlene und abgelistete Freiheit immer die gefährlichste, weil sie sogleich mit der Absicht des Mißbrauchs anhebt.

Solche Nachlässigkeiten müssen aber um so mehr vermieden werden, je schwächer der Wille des Kindes ist, — also am meisten in den frühen Jahren der Kindheit. Es irren die Eltern, wenn ihnen der schwache Wille des Kindes, weil er nur in kleine Unarten und in leicht wieder zu bändigenden Ungestüm abweicht, der Hut weniger zu bedürfen scheint, als der erstarkte Wille des Knaben, der, wenn er einmal fehlt, allerdings leicht in großes Unglück und große Unthaten verfällt. Gerade jene frühesten Jahre, in denen die weiche Seele für alle Eindrücke leicht empfänglich ist, sollten am vorsichtigsten vor der Versuchung und selbst vor jedem Anblicke des Gemeinen und Schlechten bewahrt werden. Die Mutter, die so ängstlich über das leibliche Leben ihres Kindes zu wachen pflegt, — wenn sie sähe, wie oft sein sittliches Leben, selbst in der Hut der engen Kinderstube, ohne Hut bleibt, wie viele unscheinbare, aber unvertilgbare Keime zum Bösen da in das unbewachte Herz gelegt werden, wie an der schützenden Hand der Wärterin auf Straßen und Plätzen so leicht zwar nicht Arm und Bein gebrochen, aber die Unschuld geknickt wird, wenn eine Mutter auf solche Weise in das Seelenleben des Kindes sehen könnte, so würde sie wohl erkennen, daß — Wartung noch nicht Erziehung ist. Die Mutter, die jetzt über die kleinen Unarten des lieben Kindes lächelt, — über seinen Vorwitz, weil er so schalkhaft, über den kleinen Trotzkopf, weil er so keck und tapfer sich ausnimmt, über hundert kleine Fehler und Unred-

lichkeiten, weil sie so naiv, so unternehmend, so gewaltig klug sich anlassen und so leicht wieder in Zügel zu nehmen sind, — wenn die Mutter, die über alles dies lächelt, die Tage der Zukunft voraussähe, wo die Saat, die jetzt unter Lächeln gesäet wird, in Jammer aufgeht, so würde sie inne werden, wie auch die frühe Kindheit des Ernstes der Erziehung bedarf.

So mahnen wir selbst, daß die elterliche Liebe das Paradies der kindlichen Unschuld hüte, und gestehen zu, daß, wo es ein so kostbares Gut zu hüten gilt, die Hut nie zu gewissenhaft sein könne. Aber wir warnen auch vor der Meinung, daß mit solcher Hut allein die Erziehung schon vollendet sei. Und selbst dann, wenn ein Vater uns versichern will, er habe den Jüngling, den er jetzt in die Welt sendet, nicht nur in gewissenhafter Hut fleckenrein erhalten bis diesen Tag, sondern ihm auch „Grundsätze" eingeprägt, die ihn künftig gegen die Sünde wahren sollen, — und selbst wenn eine Mutter mit besserer Zuversicht uns sagen will: „ich habe mit ihm und für ihn gebetet und ihm das Wort Gottes gegeben, als seines Fußes Leuchte," — so ist uns zwar viel, sehr viel Verheißung gegeben, aber noch nicht die Besorgniß genommen, daß sein Wille ungeübt geblieben ist und daß er an den abschüssigen Gründen der Sünde, von denen er bis jetzt ferngehalten wurde, vielleicht einen schwereren Fall thun möchte, als wenn er zuvor in den kleinen Irrwegen des Kinderlebens sich versucht hätte.

Wenn es uns gelänge, die Unschuld in einem einsamen Paradiese aufwachsen zu lassen, um welches die schützenden Mauern so hoch gezogen wären, daß der Blick nirgends hinausreichte in die böse Welt, und diese nirgends hereinreichen könnte, — und wenn nun endlich doch die Pforte sich öffnen und der entlassene Engel ohne uns hinaustreten müßte in diese Welt voll Laster, in dies Gewühl von Arglist und Gleisnerei, — würden dann nicht die Besten klagen: „wir brauchen Männer, und ihr habt uns ein Kind gesendet; wir wollen Muth und Entschlossenheit, und ihr habt uns einen milden Weichling gesendet, der vielleicht das Böse nicht thut, aber es auch nicht

bekämpft?“ Werden wir nicht, so oft die Pforte wieder geht, mit Zittern denken müssen, daß er es ist, der als verlorener Sohn wiederkehrt? Oder auch — wenn er nicht zurückkehrt, — wird er nicht vielleicht am trüben Abend seines Lebens im Schmerze über ein verkümmertes Leben ausbrechen und, seiner Eltern gedenkend, sagen: „Ihr hattet mir Welt und Sünde zwar vorgemalt, aber ich habe sie so ganz anders gefunden, warum habt ihr sie mich erst so spät erfahren lassen? Ihr habt mir in eueren Lehren ein Rüstzeug gegen die Welt gegeben, aber kein geübtes Auge, keine geübte Kraft; ihr habt mich zu spät versuchen lassen, was ich doch einmal versuchen mußte; ihr habt mich nicht eher fallen lassen, als bis euere Hand mir nicht mehr helfen konnte, mich vom Falle zu erheben; ihr habt mich besser sein lassen, als manche, aber unbehülflicher und ungeschickter, als viele.“

So dürfte die Erziehung angeklagt werden, die ihren Zögling alles gelehrt hat, — nur nicht das Handeln aus eigenem Willen. Nicht der vernünftigen und nothwendigen Aufsicht gilt diese Anklage, nicht der Aufsicht in den frühesten Lebensjahren und auch nicht der Aufsicht in Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings die strengste und unermüdlichste Ueberwachung zur heiligen Pflicht machen können; aber die Anklage gilt der Aufsicht, die als unabläſsige Regel durch alle Stadien der Erziehung mit gleicher Strenge sich fortsetzt. Will man eine solche Aufsicht, „so fordere man von denen, die unter solchem Drucke emporwuchsen, keine Gewandtheit, keine Erfindungskraft, kein muthiges Wagen, kein zuversichtliches Auftreten; man erwarte Menschen, denen immer nur einerlei Temperatur eigen, einerlei gleichgültiges Wechseln vorgeschriebener Geschäfte recht und lieb ist, die sich allem entziehen, was hoch und selten, allem hingeben, was gemein und bequem ist.“ *) „Wagt man nichts an Kindern, so wagt

*) Herbart.

man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist gewiß.“ *)

Aber freilich wäre es ein heilloses Mißverständniß, wenn man nun meinte, die Erziehung dürfe alles wagen, und wenn die leichtsinnigen Erzieher sich rühmen wollten, daß sie es sind, die tüchtige Männer erziehen, darum, „weil sie ihre Kinder ohne Aufsicht und ohne Bildung herumlaufen lassen.“ Die Freiheit, die wir meinen, macht dem Erzieher nichts leichter, aber vieles schwerer; sie fordert von ihm weit mehr Umsicht, Wachsamkeit und Energie, als solche bei einer steten Handführung des Kindes nöthig ist. Wer bisher durch Aufsicht allein erzogen hat, der möge nicht denken, daß er nur in der Aufsicht nachzulassen habe, um das Rechte zu treffen. Er muß zuvor sich in eine ganz andere Stellung zu seinem Zögling bringen und an ihm eine ganz andere Arbeit beginnen. Er muß den Zögling, wenn er ihn jetzt ohne Aufsicht sich selbst versuchen lassen will, auch zuvor stärken für den Versuch. Bevor die Schranken der äußeren Hut sich lockern dürfen, muß im Herzen des Zöglings selbst eine starke Hut der Freiheit gegründet werden. Wo die Aufsicht aufhört, da müssen andere Mächte an ihre Stelle treten, — Liebe, Vertrauen, strenge Zucht und starke Gottesfurcht.

Wenn aber die Liebe genannt wird, so mögen nur diejenigen, welche ihr Kind nie von der Hand lassen, nicht vorgeben, daß sie schon damit ihre Liebe genugsam beweisen. Das Kind zu hüten, ist nicht die schwierigste, — es hüten zu lassen, ist die bequemste Art der Erziehung. Es pflegt dabei alles hübsch ruhig und geregelt abzugehen, ohne Verdrießlichkeit und Alteration. Es mögen auch nicht die Eltern sich täuschen, die

*) Jean Paul.

in ihrer Liebe es überall merken lassen, daß das Kind ihr höchstes Kleinod und die Sonne des ganzen Hauses ist. Es dürfte den Trotzkopf gar leicht einmal die Lust anwandeln, den Eltern zum Aerger das Kleinod zu veruntreuen und die Sonne zu trüben. — Es giebt aber allerdings eine Liebe, die ein hütender Engel des Kindes zu werden und auch das entfesselte noch mit starkem Zuge zu leiten vermag. Das ist die ungekünstelte, herzliche Liebe, deren ganze Fülle zunächst aus dem reinen und frommen Herzen einer Mutter quillt und auch unter dem rauheren Gewande der Autorität des Vaters sich nicht verleugnet. Eine solche Liebe spricht mit Ton und Blick, aber wenig aus zärtlichen, noch weniger aus verzärtelnden Worten. Sie ist kurz im Tadel, noch kürzer im Lob; sie straft durch Schweigen schmerzlicher, als durch Zanken, und lohnt durch ein Lächeln mehr, als durch Worte. Sie ist so zurückhaltend, daß sie weniger sich giebt, als sich suchen läßt, aber so sehr das Lebenselement des Kindes, daß diesem nur in ihrem ungetrübten Scheine wohl ist. Eine solche Liebe spricht nicht „in hohem Ton“ und „im kleinlich abgemessenen Anstand,“ und wird ebensowenig kindisch mit den Kindern. Sie wird sparsamer in ihren Zeichen in den reiferen Jahren des Zöglings, wo sein eigenes Wesen zurückhaltender wird; aber ihre Zeichen werden noch ausdrucksvoller. Ihre Aufsicht besteht darin, daß sie *mit dem Kinde lebt*, und darum wird sie nicht lästig, wie ein Aufseher, sondern wohlthuend wie ein Freund. Ihre Kunst ist die, daß sie *mit dem Kinde empfindet* und allmählich einen Einklang der Empfindungen zwischen sich und dem Kinde erzeugt. Sie übt ihre sittliche Macht weniger unmittelbar, als dadurch, daß sie sich unmerklich der ganzen Geistesrichtung des Kindes zu bemächtigen weiß, indem sie ihm den Sinn und die Sitte des Erziehers oder des Hauses, in dem solche Liebe wohnt, wahrhaft lieb und heimisch macht. — Eine solche Liebe aber wird zu einer starken Hut in den unbewachten Stunden des Kindes. Sie erhält mit ihrem Zuge auch den zügelfreien Knaben in der einmal ihm lieb gewor-

denen Richtung; — der Gedanke an das Lächeln der Liebe, das ihn erwartet, oder auch die Furcht vor einer Thräne im Auge der Mutter, das stille Gelübde der Liebe und Treue, das ihn an seine Eltern bindet, und selbst in weiter Ferne und späterem Leben noch ein Gefühl süßen Heimwehs nach dem reinen, heiteren und liebewarmen Elternhause, — das alles stellt sich in der Stunde der Gefahr zwischen den wankenden Jüngling und die Versuchung.

Wer nicht durch eine solche Liebe sich seines Kindes zu versichern weiß, der mag allerdings wohl daran thun, wenn er ihm einen steten Aufseher bestellt.

Eine andere Hut, die wir, wo die Aufsicht aufhören soll, an deren Stelle treten lassen müssen, ist das Vertrauen. — Die Aufsicht selbst ist Mißtrauen. Wenn wir mit dem Kinde leben, mit ihm spielen, ihm helfen und rathen, so stehen wir im arglosen Verhältniß zu ihm; wenn wir aber in Lagen, in denen es sich selbst regieren und mit eigenen Kräften sich durchschlagen könnte und sollte, es überwachen, so merkt es, daß man allerlei Gelegenheiten zur Sünde fürchtet, und wird leicht Lust bekommen, nach diesen Gelegenheiten sich umzusehen und das Sündigen, das man ihm zutraut, wirklich zu versuchen. Es ist den Kindern leicht die Ueberlegung beizubringen, daß große Massen, wie z. B. in Schulen, nicht ohne strenge Aufsicht in Ordnung gehalten werden können; aber das einzelne Kind läßt sich ungern überzeugen, daß es sich nicht selbst regieren könne. Jedenfalls wird das Mißtrauen, das aus zu strenger Aufsicht spricht, das Selbstvertrauen des Zöglings schwächen. Wird aber die Aufsicht als unabläßige Regel und mit gleicher Strenge bis in die gereifteren Jahre des Knaben und Jünglings fortgesetzt, so wird sie diesen, je nach seiner Individualität, entweder zu jener Schlaffheit gewöhnen, die willenlos alles für sich thun und in allem sich von andern regieren läßt, oder auch mehr

und mehr allen Muthwillen, allen Ungestüm, alle List und vielleicht selbst die Bosheit zum Kampfe gegen die mißtrauische Wachsamkeit des Erziehers in die Schranken rufen, und diesem selbst endlich nichts übrig lassen, als die Aufsicht noch immer mehr zu schärfen und auch die unerquicklichsten Mittel in dem Kampfe gegen die Mißstimmung und den bösen Willen des Zöglings zu Hülfe zu nehmen. Denn in solchen Stadien der Krankheit wird ein verspäteter Versuch, den Zögling durch Vertrauen zu gewinnen, kaum möglich und schwerlich wirksam sein.

Viel aber kann verhütet und gewirkt werden, wenn ein mit richtigem psychologischen Blicke bemessenes Vertrauen zu rechter Zeit Versuche macht, dem Kinde die Zügel der Aufsicht zu überlassen. Schon in frühen Jahren hat das Kind seine Freude daran, wenn es einmal eine Sache selbst machen kann, — ohne Hülfe, ohne Beirath; und mit jeder solchen That, die ihm gelungen, wächst seine Thatkraft. Und sich selbst regieren, ist auch eine That. Man gebe dem Kinde Gelegenheit dazu. Man versuche es einmal zu günstiger Stunde, das Kind sich selbst zu überlassen. Man stehle sich nicht unbemerkt von der Aufsicht fort; man täusche auch nicht mit einem: „Ich komme im Augenblick wieder." Man gebe die Freiheit ausdrücklich als ein Zeichen des Vertrauens, als etwas Großes, bei dem das Kind alle seine Wachsamkeit und Kraft zusammennehmen müsse, um sich zu halten. Es wird nicht selten kommen, daß derselbe Knabe, der in den Schranken der Aufsicht mit ungeberdigem Ungestüm sich benahm, in der Stunde der ihm ausdrücklich anvertrauten Freiheit alle seine Thatkraft zusammennimmt, um in der Probe zu bestehen. Mit jedem Gelingen schlägt die Selbständigkeit eine neue Wurzel und ist der Anspruch auf ein erneutes Vertrauen erworben. Wenn aber ein Versuch mißlingt, dann hat die Erziehung des Vertrauens ein Strafmittel zur Hand, welches der Erziehung des steten Aufsichtführens fehlt: — sie kann den Mißbrauch der Freiheit durch Entziehung der Freiheit strafen und die Aufsicht als eine dem Zöglinge

selbst einleuchtende Nothwendigkeit eintreten lassen auf so lange, bis er nicht von neuem Vertrauen sich verdient hat.

Erst mit der wachsenden Willenskraft werden die Schranken häufiger und zu immer bedeutenderen Versuchen sich öffnen dürfen. Am meisten wird dies, wenn die Erziehung nicht geradezu mißlungen ist, beim Eintritt in das Jünglingsalter geschehen dürfen und müssen. Denn wie sich Männer nicht regieren lassen wie Kinder, so mögen auch Jünglinge sich nicht beaufsichtigen lassen, wie kleine Buben. Gerade die bessere Natur pflegt in dieser Uebergangszeit Stunden der Einsamkeit und des Sichselbstinnewerdens zu suchen und die Aufsicht, die ihm dahin folgen will, sehr drückend zu finden. Gerade die bessere Natur verlangt in dieser Zeit nach bedeutenderen Versuchen der Selbständigkeit und widerstrebt dem Erzieher, der ihm jede Gelegenheit zur Selbsterziehung abschneiden will. Freilich können gerade in diesen Jahren Perioden besonderer Gefahr eintreten, bei denen die unausgesetzteste Beobachtung geboten wird; aber diese Fälle bilden nicht die Regel. — Daß auch der gereifteren Kraft manche Versuche der Freiheit mißlingen werden, steht zu erwarten, eben deshalb, weil es Versuche sind. Aber selbst bei solchem Mißlingen wird ein heilsamer Erfolg nicht ganz ausbleiben, wenn es nur immer gelingt, den verlorenen Sohn als einen wirklich reuigen zurückzuführen.

Hierzu aber ist eins unbedingt nothwendig, nämlich daß der Erzieher sich die Aufrichtigkeit des Zöglings zu erhalten weiß. Denn nicht daß der Knabe fällt, ist das Schlimmste, sondern wenn er den Fall, die Geschichte seines Herzens, dem Erzieher verhehlt, — und als eine ungesühnte Schuld auf seinem Herzen lasten läßt. Nur wenn das Verhältniß zwischen Erzieher und Zögling durch offenes Bekenntniß wieder klar geworden und wenn wenigstens hierdurch das Vergehen gesühnt ist, kann der Gefallene mit Hoffnung auf Erfolg einem neuen Versuche der Freiheit überlassen werden, während dagegen die ungesühnte und noch durch Lüge erhöhte Last der Schuld ihn jählings zu neuem Falle hinzieht und oft den Knaben seinem

Erzieher und der heimischen Sitte so schnell entfremdet, daß er nach wenigen Monaten nicht mehr zu erkennen ist, und daß zuletzt nichts übrig bleibt, als mit lange zurückgestellten Maßregeln von neuem und mit verdoppelter Strenge bei ihm anzufangen. Eine solche Aufrichtigkeit kann dem Zögling nicht abgeschmeichelt werden, sondern muß durch eine tief gehende sittliche Wirksamkeit des Erziehers so fest begründet werden, daß sie auch der Gewißheit einer strengen Zucht gegenüber sich nicht verleugnet.

Eine strenge Zucht verträgt sich nicht nur mit der Liebe, denn, „wer seinen Sohn lieb hat, der züchtigt ihn,“ sagt die heilige Schrift; — strenge Zucht kann auch neben der Freiheit bestehen und muß sogar ein nothwendiges Gegengewicht gegen den Mißbrauch derselben bilden. Derselbe Seneka, welcher sagt: „der Geist wachse in der Freiheit und werde geschwächt durch sklavische Behandlung,“ — dankt im Mannesalter noch seiner Mutter, daß sie den Grundfehler jener Zeit, Mangel an Zucht nicht getheilt, sondern strenge Zucht an ihren Kindern geübt habe. Derselbe Luther, welcher dafür hält, „daß das junge Volk hüpfen und springen und je was zu schaffen haben wolle, das ihm Lust mache, daß es sich darin nicht wehren lasse und daß es auch nicht gut sei, wenn man ihm alles verwehren wolle,“ — sagt dagegen auch: „meine Eltern haben mich gar hart gehalten; die Mutter stäupte mich einmal um einer geringen Nuß willen, daß das Blut floß, aber sie meinten es doch herzlich gut,“ und sein Biograph Matthesius setzt hinzu: „was groß soll werden, muß klein angehen, und wenn die Kinder zärtlich und herrlich erzogen werden, schadet es ihnen ihr Leben lang.“ — In der That findet man, daß die tüchtigsten Charaktere fast immer in solcher Erziehung sich bildeten, die der selbständigen Uebung der Kraft eine weite Freiheit gewährte, der ausschreitenden aber mit strenger Zucht entgegentrat. Schlaffheit der Zucht macht den Zögling

nicht zum großen Mann. Das Erziehen durch zärtliches Vorstellen und Bitten, das sanfte und vorsichtige Anfassen einer an sich frischen Knabennatur, dieses leise Biegen, wo man brechen sollte, dieses nachsichtige Spiel mit dem kecken Wesen des Knaben, die ängstliche Scheu, in heiligen Zorn zu gerathen, das Nachgeben und Unterhandeln, das Verzeihen und immer wieder Verzeihen, bevor die Schuld gesühnt ist, das ist die beste Art, den Knaben zügellos zu machen, während man ihn noch im Zügel zu halten meint, und sicher zuchtlos, wenn er des Zügels ledig ist. Der Knabe muß an der Hand und vor dem Auge des Erziehers Gehorsam gelernt haben, wenn er auch unbeobachtet gehorsam sein soll. Die Zucht, welche solchen Gehorsam erzeugt, wird zwar manche Verstöße gegen den äußeren Anstand ungeahndet lassen, aber bei Fehlern des Herzens bis aufs Herz dringen; sie wird vielleicht wenig gebieten, aber in diesem Wenigen unabänderlich und unnachsichtig sein, und auch das kecke und unsaubere Wort strafen gleich einer bösen That. Sie wird den gefallenen Engel nicht noch liebenswürdig finden, sondern ihn mit rascher und gerechter Strafe treffen und erst den reuigen wieder lieben. Sie wird mit den reifenden Jahren des Zöglings eben so an Schärfe zunehmen, wie die Aufsicht an Strenge abnimmt. Eine solche Zucht, die stets mit ihrer Strafe das Böse getroffen und — gebrandmarkt hat, wird nicht nur mit ihrem Schrecken den Jüngling in die Freiheit begleiten, sondern zuvor schon ihn zu Besonnenheit, Ernst und Festigkeit für seine sittliche Haltung gewöhnt haben.

Wem der Muth zu einer solchen mannhaften Zucht fehlt, der denke nicht daran, Knaben durch Freiheit zu Männern erziehen zu wollen.

Aber es denke auch niemand daran, daß eine strenge Zucht oder daß der Zug der Liebe und des Vertrauens, ja daß überhaupt irgend welche Bildungsmittel des Geistes schon an sich hinreichten zu einer sicheren Hut der Freiheit. Alle diese Mittel

werden sich als trüglich erweisen, wenn sie nur als methodische Künste betrieben werden und nicht ihren tieferen Grund in dem Glaubensleben des Erziehers haben und auch in dem Zöglinge jenes Leben zu erwecken vermögen. Die Furcht Gottes, die aller Weisheit Anfang ist, kann allein ein fester Grund der Selbständigkeit des Jünglings werden. Man muß des Herrn Wort in seinem Herzen tragen und seinen Frieden und seinen Schrecken erfahren haben, wenn man Muth und Festigkeit in der Stunde der Versuchung haben will. — Daß in unserer Zeit die Kinder so viel und ängstlich überwacht und gehütet werden müssen, wen will dies wundern?! Wo man die Schranken der heiligen Hut, in die man vordem auch des Kindes Unschuld zu stellen wußte, verfallen läßt, da sind freilich viele Hände und viele Zügel nöthig, um die Tugend zu hüten und zu halten. Wer es versteht, sein Kind in der Furcht Gottes zu erziehen, der bedarf nicht vieler Künste der Erziehung. Ein Jüngling, der in diesem Geiste der Gottesfurcht herangewachsen und gewöhnt worden ist, alle Lüge und Niedrigkeit zu hassen und nach allem Guten und Hohen zu streben, — der in seinem Hause den Frieden eines frommen Lebens gekostet und das göttliche Gericht hat scheuen lernen, — nur dem ist für die unbewachte Stunde der Versuchung eine sichere Hut gegeben.

Hiernach kann kaum noch die Frage übrig bleiben, wenn überhaupt es Zeit sei, den Zögling ganz aus der Hut des Erziehers zu entlassen. Denn nur der Thörichte wird seinen Knaben, bevor er das Ruder zu führen vermag, mit dem Nachen ins Meer stoßen. Aber dennoch treibt die Ungeduld gar manchmal zu solcher Thorheit, die den Knaben so zeitig als möglich in den Hafen des Selbsterwerbs und des eigenen Hauswesens bringen möchte. Sie fragt wenig darnach, ob seine Kraft hinreiche, im bewegten Meere das Steuer zu führen, oder vielmehr sie mißt die Kraft des Knaben nur nach seinem Alter und seinen Kenntnissen, nur nach einer Zahl, — nach der des Taufscheines und

der Schulklasse. Das, was nicht mit Zahlen gemessen, was nur erfahren werden kann, — die Charakterreife des Zöglings wird vorausgesetzt, als ob sie, wie das Alter eines Baumes, an den Jahresringen sich abzählen lasse. So geschieht es, daß manche, die ihren Knaben bis zum herkömmlichen Alter ängstlich behütet und nichts mit ihm gewagt haben, jetzt alles wagen, obschon sie ziemlich sicher sein können, dabei alles zu verlieren. — Man klagt, daß unsere Zeit immer ärmer an Charakteren werde. Viele Einflüsse mögen bei dieser Erscheinung mitwirken, gewiß aber auch die Ungeduld, welche die Bildung der Jugend frühreifen möchte. Denn es können wohl Kenntnisse verfrüht zur Reife gebracht werden, — aber nicht ein tüchtiger Charakter. Es kann im Gegentheile dem tieferen Blicke nicht entgehen, daß gerade unter dem Einflusse unserer überreizenden Kulturverhältnisse Charaktere langsamer reifen und daß daher in unserer Zeit die Erziehung nicht abgekürzt, sondern verlängert werden sollte.

Daß die Grundsätze, die wir hier in besonderer Berücksichtigung des Knabenlebens vorgetragen haben, eine allgemeine Wahrheit enthalten, die auch für Mädchenerziehung gilt, dies braucht nicht erst näher dargethan zu werden. Inwiefern sie aber hier in ihrer Anwendung beschränkt und modificirt werden müsse, das wird der verständige Sinn der Mutter leicht herausfinden.

Und so möge denn das, was wir geschrieben, von freundlichen Lesern erwogen, von gewissenhaften angewendet, von leichtsinnigen nicht mißbraucht werden. Die Aufgabe, die wir an die Umsicht, den Muth und das Gewissen des Erziehers stellen, wird zum größten Theile den Eltern zufallen; denn die Schule, welche die Masse zu leiten und in Ordnung zu halten hat, wird in ihnen die individuelle Freiheit mannigfach zu beschränken

haben, überdies mit ihren Zöglingen vorsichtiger verfahren müssen, als Eltern mit ihren eigenen Kindern, und am wenigsten bei solchen wagen dürfen, bei denen die häusliche Erziehung ängstlich jeden Versuch der Freiheit zu scheuen pflegt. Sicher aber ist es eine Aufgabe, groß und würdig genug, daß für sie Haus und Schule vereint ihre besten Kräfte einsetzen.

Mehr als je machen die Gewohnheiten unserer Erziehung die Erinnerung nöthig, daß wir nicht nur hüten, wehren und abrichten, sondern zur Selbständigkeit im Guten erziehen sollen.

IV.

Erziehung zur Wehrhaftigkeit.

(1861.)

Seit der Feind an unseren Thoren pocht, hat die Pädagogik sich zu Rath gesetzt, wie sie aus Knaben wehrhafte Männer machen will. Ob das Thor so lange halten wird, bis diese Männer fertig sind und gerüstet die Wacht beziehen, ist etwas zweifelhaft —; aber Noth und Recht ist es gewiß, daß man jetzt an der Jugend des Volkes zu vollziehen sucht, was man am Volke selbst einst versäumt hat.

Und auch einer Hülfe dazu glaubt man bereits sicher zu sein.

Der Kanonendonner auf den italienischen Feldern hat die alten Geister der Berliner Hasenhaide geweckt, — sie, die schon einmal die deutsche Jugend mit starker Kraft und frohem Feuereifer zur Schlacht rüsteten, aber von bedächtigen Geisterbeschwörern wieder gebannt wurden, als sie ihre Dienste im Kriege gethan und im Frieden ihren Muth nicht lassen wollten.*) Jene Geister nun hat man jetzt wieder citirt und bereits mit Instruktionen wohl versehen von Ministerien und Schulkollegien in die Schulen ausgehen lassen.

*) Das Turnwesen, das auf der Hasenhaide bei Berlin (unter Jahn) sich entwickelte, von da durch Norddeutschland und einen großen Theil von Süddeutschland sich verbreitete und den Freiheitskriegen viele begeisterte Kämpfer zuführte, wurde bekanntlich später (hauptsächlich in Folge von Kotzebue's Ermordung) unterdrückt oder doch zurückgedrängt.

Das Turnen soll unsere Jugend zu einem wehrhaften Volke machen.

So einmüthig — wollte Gott, es ginge so in allen deutschen Dingen — sind die Regierungen dabei, den alten Turnergeist wieder zu beleben, und so freudig bereit ist das Volk, ihn aufzunehmen und zu hegen, daß er weiteren Anpreisens nicht bedarf. Am wenigsten an der Stelle, von welcher diese Blätter ausgehen; denn eben unsere Anstalt hat das Turnen schon lange Jahre, bevor die neue Bewegung der Zeit es empfahl, in stiller, aber nachdrücklicher und erfolgreicher Thätigkeit gepflegt und damit selbst dazu gewirkt, daß Frankfurt nunmehr als „diejenige Stadt gerühmt wird, welche gegenwärtig das Meiste für das Schulturnen gethan hat.“ *)

Wohl aber scheint es mir Noth, übertriebene Hoffnungen zu dämpfen und den edlen Eifer auf ein größeres Arbeitsfeld, als das im Turnsaal beschlossene, hinzulenken.

Ich will dabei nicht von Theorien ausgehen, sondern unmittelbar an Vorstellungen anknüpfen, wie sie in dieser, zu kriegerischen Gedanken sich neigenden Zeit geläufig geworden sind.

Man denkt zunächst ans **Turnen**, und meint damit oft nur eine leibliche Uebung, die zu dem Einzelkampf im Kriege, wie man ihn sich vorstellt, tüchtig machen soll. Am Reck und Barren, am Sprungbret und Voltigirpferd soll die Jugend es lernen, Gräben zu überfliegen, Mauern zu erklettern und der Zuaven und Turkos wunderbarer Gewandtheit und wilder Stärke den Sieg abzuringen.

Aber wenn diese halsbrechenden Künste allein es thäten, — wenn der beste Turner als solcher auch schon der beste Vaterlandshort wäre, dann würden wir am besten thun, die Phalanx der Heere, mit welcher wir den Rhein vertheidigen,

---

*) Kloß, Neue Jahrbücher der Turnkunst. 1860. VI. 4. S. 259.

aus Clowns zu bilden, die wir irgend einer Reiterbude abmiethen.

Und darin eben liegt der erste Mißverstand, wenn man meint, die Wehrhaftigkeit eines Volkes stecke nur in seinen Gliedern und Muskeln, und der Schaden, den wir an unserer Wehrkraft wahrnehmen, könne am Leibe allein reparirt werden. In der That hat auch schon der Turnunterricht selbst ein höheres Ziel im Auge.

Das straffe Zusammennehmen der Kraft, das sich Herauswagen, die Freude am Gelingen, die Gewöhnung zum Selbstvertrauen in der Gefahr, und zugleich der strenge Rhythmus der Gesammtbewegung, der (namentlich im Spieß'schen Turnen) auch die Unbeholfenen und Langsamen mit sich fortreißt und die Ungeduldigen und Ungeberdigen von dem Wirbel bis zur Zehe in feste Zucht nimmt, — das sind Uebungen, die Muth und Entschlossenheit, schnellen Blick und raschen Sinn und neben freier Kraftäußerung zugleich Selbstbeherrschung erzeugen, — Uebungen, die nicht nur eine harmonische Ausbildung aller leiblichen Kräfte anstreben, sondern durch ihre geistigen Elemente auch den Charakter zur Kampfestüchtigkeit zu stählen suchen.

Ob dabei dem Turnen noch eine besondere Tendenz zum Wehrbarmachen gegeben werden soll, darüber mag man streiten. Der Altvater des Turnens, Gutsmuths, betrieb es nur als pädagogisches Mittel zur Erfrischung und Erkräftigung seiner Zöglinge, und die Lust im Springen und Klettern stimmte zu dem frohen Muth, mit dem die Schnepfenthaler Rothjacken und Blauhosen in Wind und Wetter durch Berge und Wälder zogen und ohne Frösteln in mannshohem Schnee der Eiseskälte trotzten. Jahn packte die Massen, weckte das Selbstbewußtsein einer gegliederten Gesammtheit und suchte in flammender Rede und frischem Gesange jedem Turner das Vollgefühl eines deutschen Patrioten einzuhauchen. Spieß wußte, ohne eine patriotische Tendenz zu präcisiren, die sittlichen Elemente des Turnens im weiteren Sinne zu wecken und wirksam zu machen. Ling endlich verstand es mit seiner diätetisch-orthopädischen Kunst, die

Glieder in zahmerer Weise zu recken, als Jahn, und auf dem größten Turnplatz Deutschlands, in Preußen, die deutsche Turnart durch eine schwedische zu verdrängen. — Erst die neueste Zeit denkt wieder daran, die Turnhallen zu Schulen des Krieges zu machen und wohl auch das militärische Exercitium selbst in dieselben einzuführen, während indes andere (wie Palmer) dabei bleiben, „daß das Turnen der Jugend nichts mehr und nichts weniger sein solle, als ein Spiel, zu dessen Wesen es eben gehöre, daß es dem Spielenden selbst stets zwecklos erscheine, wenn auch eine höhere Weisheit, die das Spiel anordnet oder gestattet, eines Zweckes sich ganz wohl bewußt ist."

Es liegt uns fern, hier (in Blättern, die nicht eben für Schulmänner geschrieben sind) unter den Streitenden schlichten zu wollen, deren jeder eine dankenswerthe Wahrheit für die gute Sache beibringt. Eine „höhere Weisheit", so meinen wir, möge das Turnwesen immer weiter organisiren; nur möge sie sich hüten, viel zu instruiren und dadurch den wichtigsten Titel jeder Turninstruktion zu schwächen, nämlich den, daß der Schüler mit freier Lust und Liebe turne und mit eben dieser Lust auch unter die strenge Zucht des Turnens sich füge. „Gute Sitten müssen auf dem Turnplatz mehr wirken und gelten, als anderswo weise Gesetze", sagte Jahn. Wenn hier und da die Vaterlandslieder, mit denen einst die Turnerei unbewußt sich zu Grabe sang, jetzt wieder durch Reskripte zur Belebung des Turnens anempfohlen werden, so meinen wir, der Lehrer, dem die Brust von Vaterlandsliebe schwillt, wird diese schon von selbst mit seinen Knaben aussingen; und wenn die eigene Brust nicht dazu treibt, so mögen beide schweigen. Wenn aber der Kriegesdonner sich wieder erhebt und der Zorn eines Volkes in Waffen aufsteht, dann wird der Geist von der Hasenhaide von selbst auch wieder durch unsere Jugend brausen und unsere Turnhallen ungesucht zu Rüstplätzen eines kampfbegierigen Geschlechts machen. Schon jetzt weht ein Hauch dieses Geistes durch das Volk und die Jugend, und man soll ihn nicht dämpfen, nur

aber auch weder hier noch dort ihn erkünsteln und in hohle Phrasen und eitele Soldatenspielerei ausarten lassen.

Je höher man übrigens den Werth des Turnens schätzt, um so mehr ist vor einem weiteren Mißverstande zu warnen, — vor der Meinung nämlich, als ob die Schule allein den Knaben zu einem tüchtigen Turner zu bilden vermöge.

Wie man sich überhaupt immer mehr gewöhnt, für sein gutes Geld alles von der Schule zu verlangen, nicht nur das Unterrichten, sondern auch das Erziehen, so pflegt man sich wohl auch damit zu beruhigen, das neu aufgekommene Geschäft des Wehrbarmachens der Jugend an die Schule in Akkord zu geben und, die Hände im Schoß, darauf zu warten, daß der zimperliche Knabe, den man ihr in die Arbeit giebt, seiner Zeit als fertiger Leonidas werde abgeliefert werden. Aber keinen unverständigeren Trost kann es geben.

Wir haben einen Feind, der alle Kräftigungskünste der Schule zu Schanden machen kann, das ist die Verweichlichung des Hauses. Nicht allein jene Verweichlichung, die in fröstelnder Haut und schlaffen Gliedern sich zeigt, sondern noch mehr die Verweichlichung, die durch zärtliche Zuvorkommenheit, verfeinerte und verfrühte Genüsse, entnervende Politur, überreizende Bücher den Geist erschlafft. „Wie wäre es möglich, daß aus einem Familienschlaraffenleben, wie es in unserer Zeit des fleischlichen Epikuräismus gewöhnlich ist und allen Gelüsten der Kinder zu genügen sucht, eine willenskräftige Jugend hervorginge?“ (K. v. Raumer.) Wie sollen Knaben, die Tag und Nacht in einer so weichen Atmosphäre welken, sich erkräftigen können, wenn auch hin und wieder die frische Luft einer Turnstunde sie anweht? und wie kann und darf auch nur die Schule mit solchen wagen, was das Haus zu wagen für große Gefahr hält? „Ueberhaupt aber erfüllen Turnen und Spiel und andere Leibesübungen, so wohlthätig sie als Bewegung und zur Kräftigung der Muskeln sind, doch den Zweck, die Gesundheit zu befestigen, noch nicht; vielmehr zeigt sich sehr häufig, daß gewandte und kräftige Turner dennoch für Einflüsse der Witterung,

der Nahrung und Aehnliches sehr reizbar sind und Gefahr laufen, bei jeder bedeutenden Strapaze, wo sie solchen Einflüssen ausgesetzt sind, ihre Gesundheit zerstört zu sehen.“ (Paulus, Principien ꝛc.) „Im Kriege aber“, sagt einer, der selbst mit zu Feld gewesen (K. v. Raumer), — „sind abgehärtete, genügsame, nicht verwöhnte Jünglinge den verweichlichten, ungenügsamen, verwöhnten weit voraus. Verwöhnte gerathen ganz aus der Fassung, werden wie verstandesschwach und muthlos, wenn sie etwa morgens nüchtern aufbrechen sollen, besonders nach einer kalten, unter freiem Himmel zugebrachten Nacht.“

Was aber hier Noth thut, ist nicht allein durch eine diätetische Abhärtung zu erreichen, wie man sie wohl — durch kalte Bäder im Sommer und warme Ueberzieher im Winter — zu betreiben pflegt; denn wir brauchen nicht nur gesunde und kräftige Jünglinge, sondern solche, die an Entbehrungen und an starke Selbstverleugnung und Selbstüberwindung gewöhnt sind, — solche, die nicht nur gelernt haben, ihre Gesundheit zu kräftigen, sondern auch Gesundheit und Leben mit freudigem Muthe einzusetzen, wo die Pflicht es fordert. Solche Tugenden aber finden ihren Ursprung und ihre wichtigste Pflege nicht in der Schule, sondern in der Familie; — und die Mutter, die hier athenische Sitte mit spartanischer Einfachheit und Strenge zu vereinen weiß, ist die beste Verbündete des Turnwarts und eine starke Stütze der Wehrhaftigkeit des Volkes. Nur möge auch die Volkssitte und der Volksgeist dafür sorgen, den Pflegling des Hauses und der Schule weiter zu kräftigen. Und in solcher Hinsicht sind die Turnvereine Erwachsener, wenn sie wirklich zu einem natürlichen und dauernden Ersatz für abgekommene kriegerische Volksspiele sich ausbilden, von großem Gewinn:

„Denn Knaben üben gerne, was sie an Männern sehn,
Und bilden's nach im Spiele, so pflegt es zu geschehn.“

Aber wie sehr man auch durch solche Uebungen Leib und Seele stählen möge, so kommt es doch noch am meisten darauf

an, daß die gestählte Kraft auch auf den rechten Punkt der Thätigkeit gelenkt werde, d. h., daß der schlagfertige Mann auch freudig bereit sei, mit allen Mitteln seiner Kraft fürs Vaterland einzutreten.

Und hier, indem man das Bild alten Heldenthums sich vorhält, denkt man zunächst an jenen **Patriotismus**, der einst Griechen und Römer zu unwiderstehlicher Tapferkeit anfeuerte, und sucht an den Beispielen jener heldenhaften Vaterlandsliebe in unserer Jugend eine gleiche kampfmuthige Begeisterung zu entzünden. Aber der Patriotismus, der einst bei Marathon das Panner führte, kann nur in sehr veränderter Gestalt in unsere christlichen Kriege eintreten; denn er wurzelt in dem Egoismus, der das eigene Volk als die höchste Blüthe der Menschheit verehrt und alles Ausländische als Barbarenthum verachtet. Die Vaterlandsliebe der Alten trug den Stachel des Nationalhasses in sich; diesem Stachel aber hat der Geist des Christenthums die Spitze genommen, und im Fortschritt der Humanität strebt der Patriotismus zum Kosmopolitismus hin. Dieser Fortschritt ist berechtigt, aber wahrhaftig nicht in dem Sinne, als ob man alle Welt mehr lieben müsse, als sein eigenes Vaterland. Und doch ist leider gerade in unserem Volke die schöne Bereitwilligkeit in der Anerkennung fremder Würde bis zur Verdunkelung des Bewußtseins eigenen Werthes und zu einer so abergläubischen Verehrung des Fremdländischen ausgeartet, daß Deutsche den Fremden gegenüber mit heimlicher Scham sich selbst für Barbaren halten und dieses Barbarenthum mit welscher Mode, welscher Waare, welschen Manieren und welscher Rede zu verdecken suchen. Wie sehr durch fremde Sitte auch der ehrliche deutsche Sinn verwelscht, das bedenkt man nicht.

Will man eine patriotische Jugend, so muß man vor allem „diese wie eine Seuche grassirende Vorliebe für alles Fremdländische, insbesondere für das Französische, in dem Maße, als die Wahrheit und die allgemeine Menschenliebe es erlaubt,

niederschlagen und dagegen dem Kinde das eigene Vaterland durch Geschichte, Gewöhnung und patriotische Sitte desto näher ans Herz legen." (Palmer.)

Hierbei muß auch die Schule ihres Amtes warten, indem sie durch ihren Unterricht in der Geschichte und Heimathskunde, in der deutschen Sprache und Literatur vaterländischen Sinn zu wecken und zu festigen sucht; und es mag dabei nicht viel schaden, wenn die deutsche Gründlichkeit und gemessene Objektivität einmal in der Begeisterung für des eigenen Volkes Thaten und Herrlichkeit sich vergißt und gleichen kritikfreien Enthusiasmus auch in der Jugend entzündet. Mehr ist zu warnen, daß nicht der Lehrer, unter dem Einflusse unserer Zeitstimmung, der Versuchung zum Politisiren nachgebe, und am meisten, daß er nicht der Politik des gewöhnlichen Tagesgesprächs, die viel mehr von der Lächerlichkeit und Aermlichkeit, von der Zerrissenheit und Ohnmacht des eigenen Volkes zu klagen, als von der Väter Heldenthaten und uralter deutscher Treue zu sagen weiß, auch den Eintritt in die Schule gestatte. Es ist sehr zweifelhaft, ob die Jugend irgend eines anderen politischen Verständnisses bedarf, als dessen, was aus den Thatsachen der Geschichte selbst sich ergiebt. Dieses aber lehrt, dem Drange edler Begeisterung zur Seite, zugleich die Geduld, welche sich bescheidet, daß der Leiter der Weltgeschicke nicht nach dem Pulsschlage heißblütiger Reformer mit der Weltgeschichte weiter eilt. Wenigstens ist es ein Irrthum, wenn man meint, die Jugend müsse *über* das Vaterland politisiren lernen, um *für* das Vaterland kämpfen und sterben zu können.

Bei jenem Wartburgfeste, an dem die akademische Jugend Deutschlands in höchster Begeisterung patriotisch sich verbrüderte, rief einer ihrer geliebtesten und freisinnigsten Lehrer, Oken, der selbst ein Opfer seiner Freisinnigkeit wurde, ihr zu, und sein Wort wurde willig gehört: „Ihr seid jetzt Jugend, der kein anderes Geschäft zukommt, als sich so einzurichten, daß sie gedeihlich wachse, sich bilde, sich nicht durch eitle Gebräuche aufreibe. Ihr habt nicht zu bereden, was im Staate geschehen

oder nicht soll: nur das geziemt euch zu überlegen, wie ihr einst im Staate handeln sollt, und wie ihr euch dazu würdig vorbereitet."

Auch der rechte Patriotismus lernt sich übrigens nicht in der Schule allein. Wenn der Knabe in seiner Geschichtsstunde für Leonidas schwärmt, so denkt er noch nicht daran, daß seine Thermopylen am Rheine liegen; erst wenn er sein Vaterland erlebt und in diesem Leben mit voller Liebe hat lieben lernen, wird er inne, wo ihm die Kränze des Ruhmes winken. Eine solche Liebe zur Heimath aber hat ihre zartesten und zugleich festesten Wurzeln in der Familie. Sie wird hier nicht angelehrt, sondern lebt sich durch die Sitte des Hauses, durch seine deutsche Art und Innigkeit unmerklich in das Herz der Jugend ein; sie nährt sich an den Traditionen, die von der Väter und Vorväter ehrenhafter Weise zu erzählen wissen, und wächst groß in der Ehrfurcht und Treue für das von den Vorfahren bewahrte und überlieferte Recht. Auch hier ist die Weise, die der Väter Sitte und Erbe im Kleinen, wie im Großen mit vorurtheilsvoller Liebe hegt und pflegt und an dem Althergebrachten hängt, viel besser, als die Neigung, die der Fremdländerei bereitwillig Thür und Thor öffnet.

Am unerträglichsten aber für das Ohr der frischen Jugend ist die Krittelei, die den Staat verunglimpft, den der Knabe als sein Vaterland lieben möchte. Die politische Kannegießerei des Hauses ist das schlimmste Gift für den Patriotismus der Jugend. Die Erwachsenen mögen es versuchen, ihren kritischen Unmuth auf die inneren Zustände zu richten, an ihnen zu rütteln und zu bessern und zugleich den Januskopf mit noch größerem Grimme nach außen zu wenden; die Jugend rüste sich, ohne rückwärts zu schauen, mit voller Freude dem äußeren Feinde entgegen. Uns dünkt das spartanische Gesetz noch nicht antiquirt, das den Männern verbot, in Gegenwart von Jüngeren die Gesetze des Staates zu kritisiren.

Noch praktischer, als in der Schule und der Sitte des Hauses, bildet sich der Patriotismus an dem Geist des

Volkes selbst. Und hier bleibt in dieser Zeit Lauf als größter Trost, daß unser Volk, so demüthig und geduldig es nach außen und so krittelig und unzufrieden es nach innen ist, doch noch nicht von der Art gelassen haben kann, die so schön in dem Heros der deutschen Sage sich darstellt, — in jenem heldenmüthigen Dietrich von Bern, der faul zum Kampfe und zaghaft und verdrossen war, aber wenn er einmal sein warmes Blut unter dem Schwerte des Feindes fließen fühlte, in heller Freudigkeit und mit zermalmender Kraft alle Helme und Häupter seiner Feinde zerschlug.

Unser Patriotismus muß durch ein praktisches Interesse aufgestachelt werden; irgend eine Idee, wie die der Nationalität, thut es nicht, wenigstens nicht bei dem Volke im Großen und Ganzen. Nicht der ideale Enthusiasmus, mit welchem im Befreiungskampfe die Freiwilligen aus Hörsälen und Amtsstuben zu den Fahnen eilten, hätte unser Vaterland gerettet, wenn nicht hinter ihnen die Landwehrmänner gestanden hätten, die wenig von Geschichte und Nationalität wußten, aber in altererbter Anhänglichkeit an ihrer Hufe und Sitte fest hielten und den Franzosen, der ihnen die letzte Kuh aus dem Stalle genommen hatte, im Grimme mit Flintenkolben niederschlugen. Denn:

„Haß ist der rechte Meister in aller Ritterschaft."

Ein anderer Grundzug in dem kriegerischen Bilde unserer Altvordern ist die **Diensttreue.** Der große Gedanke des Vaterlandes, der in Griechenland und Rom die mächtige Triebfeder zu starken Thaten gewesen war, ging in den ritterlichen Zeiten des deutschen Volkes in dem einen Herrn auf, dem man in Treuen Dienst gelobt hatte. Der grimme Hagen, wie der milde Rüdiger und alle Mannen der Nibelungenschlacht starben ohne Wanken den Tod der Treue. Noch bis in die späte Ritterzeit zieht sich dieser Grundton deutscher Tapferkeit, und er ist, so hoffen wir, noch jetzt in unserm Volke nicht erstorben, wenn

auch, begreiflicher Weise, hier die Diensttreue patriarchalischer Zeiten nicht in ihrer konkreten Persönlichkeit in unsere Verhältnisse übergehen konnte und die schöne Verknüpfung, in welcher völlige Hingebung an den Dienst des Vaterlandes sich in einer gleich starken persönlichen Liebe zu dem Herrscher verkörpert, nur noch in besonders glücklichen Fällen getroffen werden mag. Aber eins muß von dieser Diensttreue übrig geblieben sein, wenn überhaupt noch ein Volk in Waffen zusammenstehen soll; das ist die Selbstentäußerung des eigenen Willens im Respekt vor einem andern, höheren. Im Großen und Ganzen ist es die Unterordnung unter das Gesetz und unter das Wohl des Staates, im Kriege selbst aber der treue, ich möchte sagen, blinde Gehorsam gegen den Kriegsherrn. Im Sturm des Krieges müssen die Wogen der Begeisterung hoch aufschäumen, aber zugleich in strenge Schranken gebannt werden. In unseren Kriegen zumal handelt es sich vielleicht am wenigsten um freien Kampfesmuth; denn unsere Schlachten werden mehr durch die Taktik der Märsche und der Aufstellung, mehr durch stille markverzehrende Mühen der Truppen, als durch wilden Anlauf gewonnen; und die da schlachtenfroh ausziehen, sollen ihren Muth oft nur dadurch bewähren, daß sie in Linie und Masse wie Maschinen sich hin- und herschieben lassen, im Kugelregen ruhig Gewehr im Arm stehen und bei dem allem in übermenschlichen Anstrengungen, ohne sichtbaren Erfolg, ohne greifbaren Zweck, doch ohne Murren und Laßheit ausdauern.

Und bei dem Gedanken an eine solche Kriegsweise mögen diejenigen, die so frisch davon reden, daß man die Söhne des Vaterlandes zu hohem Kampfesmuth erziehen müsse, sich zuvörderst fragen, ob sie dem eigenen Sohne auch die größere Tugend gelehrt haben, — den G e h o r s a m. — Wir meinen durchaus nicht, daß man die freie Bewegung der Jugend noch mehr beschränken soll, als dies von unseren civilisirten Sitten und Gewohnheiten bereits geschehen ist. Im Gegentheil trägt vielleicht gerade das viel und vielerlei Verbieten einen Theil der Schuld, wenn der Jugend das Gehorchen so schwer wird und

wenn sie in dem kleinen Kriege des Widersprechens, Krittelns und übermüthigen Muthwillens gegen die Autorität sich aufzulehnen und dadurch den Respekt vor dieser überhaupt zu verlieren pflegt. Aber je mehr wir die Schranken erweitern, innerhalb welcher der Knabe in freier Entwickelung seiner Kraft zum Charakter erstarken soll, um so strenger und unnachsichtiger muß die Zucht sein, welche diese Schranken achten lehrt. Er muß in der Freiheit die Unterordnung unter das Gesetz lernen; und dieser Gehorsam lebt sich zunächst in der Gewöhnung zur Ehrfurcht vor den Eltern und in weiterer Entwickelung durch eine heilige Scheu vor allem, was wirklich heilig ist, in die Seele des Jünglings ein.

Wir, die wir fremde Sitte so gerne nachahmen, sollten in diesem Stücke von der englischen Erziehung lernen, die das jüngere Alter zwar mit großer Liberalität und Nachsicht zu behandeln gewohnt ist, aber doch derselben Jugend, die schon frühe mit großem Selbstgefühl und Freiheitssinn erfüllt ist, eine überraschend große Achtung vor der Autorität einzuflößen versteht und dadurch einen charakteristischen Vorzug des Volkes herausbildet, der fast in allen Verhältnissen, — wie in häuslicher Sitte und in der Schule, so in der Kirche und im Staatsleben sich zeigt. (Vergleiche Wiese, Briefe über englische Erziehung, S. 29.) Das dünkt uns die rechte Diensttreue, die selbst vor der Todesschlacht keiner anderen Mahnung bedarf, als des Nelson'schen Worts: „Das Vaterland erwartet, daß ein jeder seine Pflicht thut!"

Verwandt mit der Diensttreue ist die **treue Kameradschaft.** Noch edler als bei Achill, der seinem Patroklus „schrecklich Todtenopfer bringt", zieht sich die treue Kameradschaft, mit der die Helden in Kriegsfährnissen Rücken an Rücken stehen und für einander bluten und sterben, als schönes Motiv der Tapferkeit durch das mittelalterliche Waffenleben. Aber auch dieser Grundton deutscher Ritterlichkeit, der in Uhland's treuem Kame-

raden elegisch ausklingt und unsere Jugend rührt, läßt sich schwer in unsere Schlachten übertragen; denn der Kriegsherr stellt seine Tausende nicht nach der Ordnung der Herzenssympathieen auf. Doch wenn die neuere Kultur überhaupt den poetischen Schmelz eines individuellen Gemüthslebens mehr und mehr verwischt und dagegen die Begeisterung auf allgemeinere und größere Gedanken hinlenkt, so muß der Krieg, wenn er uns beschieden sein sollte, auch noch eine Kameradschaft kennen, die zwar weniger persönlich als jene, aber durch die Wahrheit und Größe ihres Grundgedankens mächtig ist. Das ist der Gemeingeist, der nicht mehr, wie im Frieden und auf der Parade, ein Corps d'esprit der uniformen Knöpfe und Litzen ist, sondern im edelsten Sinne unter dem Panner des gemeinsamen Vaterlandes deutsche Männer und Jünglinge zu Waffenbrüdern eint. Wenn je noch von persönlicher Tapferkeit in unserer Kriegssitte die Rede sein soll, so kann sie einer solchen Kameradschaft nicht entbehren.

Aber wir fürchten sehr, daß gerade dieser starke Kitt der Waffenstärke unseren Heeren großentheils fehlt; wir fürchten am meisten, daß die Söhne des Vaterlandes, welche die treibende und leitende Kraft des Krieges bilden sollten, weil sie von der Vorsehung auf die Höhe der Kultur gestellt sind, fremdartig, kalt und mehr scheidend als bindend in die Glieder unseres Heeres eintreten werden.

Das aristokratische Standesbewußtsein, der Dünkel, besser zu sein, als „andere Leute im Volke", die anerzogene Vornehmheit, die von dem gemeinen Manne sich zurückhält, die Armuth an freundschaftlichem Sinn und Freundesbegeisterung, die namentlich in den abgeschlossenen und erkaltenden Verhältnissen großer Städte die jugendlichen Herzen verödet, — wie sollen Jünglinge, die unter solchen Verhältnissen aufwachsen, in das Heer des gemeinsamen Vaterlandes sich einreihen? Wie viele, die für eine große Machtentfaltung Deutschlands reden und schreiben, denken nur an den Bauer hinter dem Pflug, der fürs Todtschießen gut sei, und stehen schon vorsichtig im

Akkord zum Loskauf des eigenen Sohnes! Wo ist der Rauschebart, der rufen möchte: „Mein Sohn ist wie ein andrer Mann!" Wo die spartanische Mutter, die ihrem Sohne den Schild reicht: „Kehre mit ihm wieder, oder auf ihm!" Merkt man nicht, daß hier eine schwerere und heiligere Pflicht der Erziehung hervortritt, als die, welcher man auf dem Turnplatz genügt?!

Was wir zu thun haben, um auch diese Pflicht zu erfüllen? Vorerst, man wehre dem Knaben nicht, ja man helfe ihm, daß er einen Freund finde (nicht bloße Bekannte), mit dem er in herzlicher Liebe Freundschaftssinn und Freundesaufopferung lerne; — man lasse von ihm abfallen alle Vorurtheile des Standes, allen jenen Hochmuth auf äußere Güter und nicht minder den Stolz auf die angeschulte Intelligenz, und lehre ihn, daß er nicht besser ist, als der Niedrigste im Volke, bevor er nicht mehr gethan hat, als die Pflicht von dem Höchsten im Vaterlande fordert. Gerade dies ist eine der guten Wirkungen der Kriegsnoth, daß in ihr die Glieder des Volkes sich fester an einander schließen, und diese Kriegstugend ist eine Tugend, deren wir auch in Friedenszeiten wahrhaftig nicht entrathen sollten.

Auch die **Waffenehre**, der starke Trieb jener Ritterlichkeit, in der zarte Frauenliebe und wilder Kriegesmuth, Lied- und Schwerterklang, höfische Sitte und Faustheldenthum sich wunderbar verschmolzen, hat an Bedeutung verloren; und der Jüngling,

Dessen Herz, der Ehrbegierde voll,
Heiß dem nahen Kampf entgegenschwoll,

lebt mehr in Matthison'schen Elegieen, als in der Wirklichkeit fort. Unsere Jünglinge gehen auf andere Thaten aus.

Der Glanz des Ruhmes, der einst unter Schwertesschlägen in Funken von der Rüstung des Feindes sprühte, geht jetzt mit trüberem Scheine von der Lampe aus, die in der einsamen Zelle des Gelehrten und Dichters brennt, — von

Werken und Waaren, die Kunst und Handel erfinden und verwerthen, von der Werkstätte, in welcher der Denker, und von dem Kabinete, in welchem der Staatsmann an seiner Maschine arbeitet. Die höchste Ehre lebt nicht mehr auf der Spitze des Schwertes. Schönere Früchte des Friedens sind an die Stelle des blutigen Lorbeers getreten; aber — im Genusse dieser Früchte ist der Arm erschlafft und der thatenfreudige Schwung des Geistes erlahmt. Unsere Zeit dient höheren Interessen, aber auch — niedrigeren.

Das kriegerische Ritterthum ist im Frieden des Soldatenthums verkümmert, und das Volk, das einst die gewichtigsten Keulenschläge führte, sucht jetzt einen friedlicheren Ruhm in Wissenschaft und Kunst, während neben uns ein Volk gerüstet steht, das, bei aller Abgeschliffenheit und Verfeinerung der Bildung, doch einen starken Fonds jenes Gefühls der Waffenehre sich bewahrt und eben auch dadurch seine Waffen furchtbar gemacht hat.

Wir meinen nicht, daß jene kriegerische Ruhmbegierde in unserem Volke von neuem aufgestachelt werden soll; aber der edle Trieb, von dem sie ausgeht, darf auch nicht durch einen niedrigen Ehrgeiz und einer aller höheren Interessen baare Lebensrichtung zurückgedrängt werden. Die Waffenehre ist im Frieden ein Traum, der vor phantastischer Don-Quixotterei sich zu hüten hat; aber im Kriege giebt es keine größere Ehre, als sie. Ihr Glanz mag heller gewesen sein, als er im Einzelkampf in ritterlicher Rüstung strahlte; aber schöner und größer noch ist der treue Muth des Helden, der in den Reihen von Tausenden, die den Halmen gleich niedergemäht werden, unbeachtet und ungekannt auf seinem Platze ausharrt, bis auch ihn die blinde Kugel trifft.

Und an diesem Punkte muß eine Pflicht der Erziehung hervorspringen, die nicht nur die Schule, sondern mehr noch das Haus und am meisten der Geist des Volkes zu vollziehen hat. Diese Pflicht aber wird nicht erfüllt, wenn wir den Knaben vom Haus aus nur dahin richten und schulen, wie er am besten ein Metier

zum Gelderwerbe betreibe, — und wenn wir ihm kein anderes Feld des Ehrgeizes eröffnen, als das stete Kriechen und Raffen nach Erwerb und nach dem, was damit erkauft wird, — nach Wohlleben und Behaglichkeit; oder auch, wenn wir ihn lehren, die höchste Ehre im Salon oder in der gewandten Feder, oder in erfindungsreichen Künsten zu suchen.

Diese Schmarotzer des Materialismus und der verfeinerten Geistesarbeit, die sich um die freie Eiche gelagert und sie verkrüppelt haben, so daß niemand ihren Ehrenkranz mehr hoch achtet, müssen zurückgedrängt, und die Jugend mit starker Kraft und freudigem Streben nach den Todtenehren des Vaterlandes belebt werden. Wenn es aber irgendwo wahr ist, daß die Erziehung der Jugend nur durch den Geist des Volkes gebessert werden könne, so ist dies hier der Fall; und es werden daher nicht pädagogische Künste helfen, sondern nur die große Schule der Noth und Gefahr, in welcher das Volk selbst erzogen wird.

Ihren rohesten Ursprung hat die Kriegstüchtigkeit in einem angebornen Triebe zur **Schlagfertigkeit.** Dieser Trieb zeigt sich schon frühe in der Lust des Knaben, Fäuste und Glieder im Schlagen und Ringen mit einem andern zu messen. Je natürlicher und frischer der Knabe ist, desto mehr pflegt er solche Kämpfe zu suchen, desto mehr sie selbst bis zur blutigen Hartnäckigkeit zu steigern; aber auch je mehr er sich in dieser Weise ausläßt, um so leidenschaftloser, kaltblütiger und selbst großmüthiger pflegt er im Kampfe zu werden. Je schwächlicher und verfeinerter dagegen die Natur des Knaben ist, desto mehr pflegt die Kampfeslust von der Furcht zurückgedrängt zu werden, hinter bloßen Drohungen sich zu verstecken und um so mehr auch im Gefühle ohnmächtiger Schwäche in häßliche Wuth auszubrechen.

Offenbar steckt diese Schlaglust dem gesunden Knaben im Blute. Jung Siegfried und so viele Jünglinge nach ihm zogen in die Welt hinein, nur um ihre Kraft im blutigen Streite zu

versuchen, und wenn es keine Drachen gab, so galt es den Männern; aber schlagen mußten sie. In den schönsten Sagen unseres Volks (Nibelungen, Amelungen rc.) tritt diese unbezähmbare Kampflust in den Thaten gewaltiger Kraft hervor, aber zugleich in rührendem Zusammenklang mit biderbem Wesen und Großmuth gegen den besiegten Feind.

Ausgeartet und verkümmert haben sich die Spuren dieser Kampflust im Duell der Universitäten fortgesetzt, bei dem germanischen Stamme jenseits des Meeres aber in der noch nicht gestillten Lust des Boxens natürlicher erhalten. Auch diese Kampflust des Knaben ist der rohe Kern einer männlichen Tugend. In seiner ungezügelten Roheit artet sie in Rauflust und brutale Händelsucht aus, unter fester Zucht wird sie zur Tapferkeit und Großmuth. Die Erziehung muß daher den Trieb unter die Herrschaft des Geistes beugen und niederhalten, aber nicht darf sie seine Lebenskraft ertödten.

Wie viel auch hierbei die Kunstgärtnerei der Erziehung verschuldet, die den frischen Wildling so lange beschneidet, stängelt und bindet, bis die männliche Tugend in der Wurzel abstirbt, das soll hier nicht untersucht werden. Was hier zu sagen wäre, wird jeder verständige Vater sich selbst sagen.

Wir sind mit unserer Skizze zu Ende. Aus dem Bilde kriegerischer Tüchtigkeit, wie es der Einbildung vorzuschweben pflegt, haben wir einzelne Züge hervorgehoben und die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken gesucht, inwieweit diese Züge in unserer Jugend möchten nachzubilden sein. Wir haben dabei den gewöhnlichen Vorstellungen uns angeschlossen und zunächst auf eine Forderung, die in unserer Zeit mit besonderem Nachdruck an die Schule herantritt, Antwort zu geben, zugleich aber das Nachdenken auf Pflichten der häuslichen Erziehung zu richten gesucht. Vielleicht ist dabei mancher Fehler klar geworden, den wir in unserer Erziehung zu vermeiden haben, und manche

Tugend, deren unsere Söhne bedürfen. Vielleicht aber, so hoffen wir, hat sich auch die größere Wahrheit aufgedrängt, daß die kriegerische Wehrhaftigkeit, deren Bild uns vorschwebt, unseren Knaben nicht durch diese oder jene Fertigkeit angeeignet werden könne, sondern aus dem tiefsten Grunde ihres leiblichen und geistigen Wesens lebendig hervorwachsen müsse.

Diese Wahrheit erlauben wir uns noch in einigen *allgemeinen Sätzen* darzulegen.

Die Einsicht, die jetzt plötzlich hervortritt, daß es besonderer Veranstaltungen der Erziehung bedürfe, um unsere Jugend zur Wehrhaftigkeit zu bilden, geht aus der Erkenntniß hervor, daß es unserem Volke selbst an Wehrtüchtigkeit fehle. Denn wäre das Volk wehrtüchtig, so würden ihm nach, ohne viele Veranstaltungen, die Knaben zu wehrhaften Männern heranwachsen.

Was wir aber beklagen, sollten wir nicht Mangel an Wehrtüchtigkeit nennen, sondern — *Armuth an männlichen Tugenden* überhaupt. Denn wo die Fülle solcher Tugenden wohnt, findet sich kein Rückstand an kriegerischer Tüchtigkeit.

Männliche Tugend aber besteht nicht allein in leiblicher Stärke und Gewandtheit, sondern eben so sehr in Gesundheit und Kräftigkeit des Geistes. Es ist daher auch irrig, wenn man jetzt durch leibliche Uebung *allein*, wie z. B. durchs Turnen, zu erreichen hofft, was am ganzen Menschen vollzogen werden muß. Kulturvölker siegen nicht durch rohe Kraft, sondern durch Ueberlegenheit des Geistes. Und wenn wir auch unsere Knaben zu Turkos erziehen könnten, die unsere Feinde niederwürfen, so würden sie den Keim der Selbstauflösung in das eigene Volk tragen.

Es ist übrigens sehr irrig, wenn man meint, die Wehrtüchtigkeit eines Volkes bestehe allein in der Waffentüchtigkeit seiner Heere. Nicht die Hunderttausende, die in Waffen stehen, führen den Krieg und schließen stolzen oder schimpflichen Frieden, sondern die Millionen, die in ihrem Rücken der Künste und Genüsse des Friedens pflegen, entscheiden durch hohen Sinn und starke Selbstverleugnung oder durch Feigheit und niedrigen

Egoismus. Daher handelt es sich nicht allein darum, daß das Volk aus seiner Jugend einen tüchtigen Wehrstand herausbilde, sondern darum, daß das ganze Volk, jedes Standes, Alters und Geschlechts, mit Muth und Tüchtigkeit erfüllt werde.

Mit demselben Rechte aber werden wir auch sagen können, daß es sich bei der Erziehung gar nicht um eine besondere Vorbildung zum Kriegsdienst handle, sondern überhaupt nur darum, daß wir aus unseren Knaben tüchtige Männer machen. Es wäre sogar schlimm, wenn wir eine ganze Generation ausdrücklich auf ein Metier abrichteten, von dem sie künftig vielleicht keinen Gebrauch machen kann, — schlimm, wenn wir die Jugend mit kriegerischen Tugenden ausrüsteten, die sie im Frieden nutzlos ablegen müßte. Auch glauben wir in der vorstehenden Skizze keine Tugend verzeichnet zu haben, die nicht dem Manne, dem deutschen Manne, als unerläßlich und unveräußerlich gelten müßte. Die Kriegsgefahr soll uns daher mahnen, nicht daß wir unsere Jugend besondere Kriegskünste für den besonderen Fall lehren, sondern daß wir an ihr thun, was wir im tiefsten Frieden schon lange an ihr hätten thun sollen. Wenn der Knabe ein rechter Mann wird, wird er auch ein rechter Krieger sein.

Alle jene Tugenden aber haben ihren ureigenen, lebendigen Grund in reiner und kräftiger Sittlichkeit und in der Furcht Gottes, die nicht nur der Weisheit, sondern auch alles rechten Muthes Anfang ist. Der Krieg ist ein Prüfstein der Tüchtigkeit der Völker und ein Strafgericht für die untüchtigen. Und wenn jetzt Er, der je und je sein Volk zieht, „wie ein Mann seinen Sohn zieht," uns mit seinem Kriegs-Drohen an eine Pflicht mahnt, so ist es keine geringere, als die, daß das ganze Volk in seiner Jugend sich stärke, — keine geringere, als die einer Reinigung, Neubelebung und Kräftigung unserer Erziehung überhaupt.

Die Erfüllung dieser Pflicht ist aber nicht von der Schule allein zu fordern; vielmehr ist der größere Theil der Forderung an die Familie, der größte an die Macht des Volksgeistes und der Volkssitte zurückzuweisen.

Was weiter zu thun ist, das geht nicht die Erziehung an. Doch möchte man auch hier, wo heiße Wünsche und edle Bestrebungen ohnmächtig vor der zähen Macht der Verhältnisse stehen, daran erinnern, daß die Noth, die das Volk zu bessern weiß, auch Mittel findet, jene Macht zu brechen. Denn

„Mit ihrem heil'gen Wetterschlage,
Mit Unerbittlichkeit vollbringt
Die Noth an einem einz'gen Tage,
Was kaum Jahrhunderten gelingt."

V.

Gefahren moderner Jugendlektüre.

(1859.)

Ein Buch hat oft auf eine ganze Lebenszeit einen Menschen gebildet oder verdorben. Herder.

Die Kinderschrift ist in unseren Tagen zu einer pädagogischen Macht geworden. Sie wirkt mit stärkeren Reizen auf die Jugend, als irgend eine andere pädagogische Institution sie zu üben vermag. Man darf nur zusehen, wie das Kind mit fliegendem Auge und glühenden Wangen über seinem Lesebuche sitzt, und man wird die Macht jener Reize erkennen. Das Kind ist vielleicht den ganzen Tag über geschult und gezogen worden, — mit so ganzer Seele hat es sich keinem Einflusse hingegeben, so gewaltige Wirkung hat nichts auf dasselbe geübt, als das Buch, das es jetzt in der Abendstunde zur seiner Erholung liest. Die Welt, die es in dieser einen Lesestunde in sich aufnimmt, wird noch in seinen Träumen fortglühen, und diese Träume werden von der Nacht in den Tag, vom Haus in die Schule sich hinüberziehen und bleibende Spuren in der Seele absetzen. Und nun denke man an diesen Strom der Lektüre, der in unabläßlicher Folge sich in die Pflanzungen unserer Pädagogik ergießt. Die Lektüre ist nicht mehr eine gelegentliche Beigabe zur Bildung dieses oder jenes Kindes; sie ist eine Macht, die, unberufen und ungeregelt, wie sie aus dem Laden der Spekulanten kommt, in

die Erziehung unserer gesammten Jugend sich eindrängt und in weiterer Folge auf die Entwickelung des Kulturzustandes der ganzen Nation einwirken muß.

Die Jugendlektüre unserer Tage wirkt aber weit mehr zum Verderben als zum Heile der Jugend; dies Verderbliche liegt theils in dem Stoffe selbst, — „in dem seichten, unsäglich läppischen und durch Ueberreizung und Entnervung sittenverderblichen Inhalte“ (Gervinus), mit dem weitaus der größte Theil unserer Kinderliteratur erfüllt ist, — theils in der Regellosigkeit und dem Uebermaße des Genusses, wodurch auch das an sich Unschädliche schädlich wird.

Jener Macht der Jugendlektüre gegenüber, im Angesicht ihrer schweren Gefahren und doch auch wieder der Möglichkeit, in ihr fruchtbringende Keime für eine wahre Bildung zu gewinnen, hat die Erziehung bis jetzt weder theoretisch noch praktisch ihre Pflicht gethan. Die Jugendlektüre ist in unseren Tagen das üppigste Feld der Pädagogik und zugleich das am meisten verwahrloste. Die leichte Art, mit welcher die Journalistik, wenn jenes goldbeflitterte Volk der Büchergnomen im Scheine der Weihnachtskerzen den Einzug in sein Reich hält, hie und da die ungefährlichsten des Trosses bekomplimentirt, — ernste Winke, mit welchen die Männer der Wissenschaft, vor allen Herbart, Beneke und Rosenkranz, auf jenes Gebiet hinweisen, — Ausbrüche heiligen Zorns, mit dem Herder, Schleiermacher, W. Menzel, Gervinus und andere das heillose Geschlecht der Kinderbücher züchtigen, — und auch der wohlgemeinte Rath, mit dem andere (am besten Hopf*) den Eltern gute, d. h. unschädliche Bücher für ihre Kinder auszuwählen suchen, — mit diesem allem ist jener Pflicht der Pädagogik noch lange nicht genügt. Hat man Bücher geschrieben über die beste Methode, das Kind lesen zu lehren, so sollte die Pädagogik, nachdem sie zu der im Buchstaben verschlossenen

*) Mittheilungen über Jugendschriften. 4. Auflage. 1856. Neue Folge. 1861.

Geisterwelt den Schlüssel gegeben, es noch für eine weit höhere Pflicht halten, ihren Zwecken auch diese Geisterwelt selbst dienstbar zu machen.

In der Vorzeit,*) — in China und Indien, in Griechenland und Rom, wie bei unserem deutschen Volke, — gab man der Jugend in sparsam zugemessener Lektüre einen Antheil an dem Schönsten und Besten des geistigen Eigenthums der Nation. Die aus den tiefsten Quellen der Volksbildung entsprungene, in langjähriger Ueberlieferung abgeklärte und dem Volksgeiste ganz angeeignete Dichtung und praktische Weisheit war es, die entweder unmittelbar, wie Homer, Virgil, Aesop, auch der Jugend zugänglich und heimisch wurde, oder in bedachter Auswahl und wohl auch in angemessener neuer Fassung, wie im Schi-King, Hitopadesa und in „der Sele Trost," zu eigentlichen Jugendschriften sich gestaltete. Und diese selbst waren werthvoll genug, um wieder, wie z. B. „der Sele Trost," zum allgemeinen Volksbuch, oder, in noch weiterer Verbreitung, wie des Hitopadesa's Fabeln, zum Weltbuch zu werden. Fast immer finden wir, daß die Blüthe der Literatur, oder wenigstens was der zeitweilige Geschmack dafür hielt, dem Alter und der Jugend zu gemeinsamer Lektüre diente. Das Legendenbuch, die Chronik und in nachreformatorischer Zeit besonders die Bibel waren Familienbuch, und noch bis über die Mitte des vorigen Jahrhunderts hinaus einigte der Leseeifer der Erwachsenen und der Nichterwachsenen sich wenigstens bei der Insel Felsenburg und Bunyan's Pilgerreise.

Es war natürlich, daß neuere Methodiker — zunächst die Basedow'sche Schule — den Lesetrieb der Jugend auch für bestimmtere pädagogische Zwecke zu benutzen suchten. Aber nicht allein diese Absicht, sondern auch der Charakter der Nationalliteratur, der damals seiner Kindlichkeit und Volksthümlichkeit sich

---

*) In der Einladungsschrift vom Jahr 1858 haben wir Nachweise über die Jugendlektüre der Vorzeit gegeben.

mehr und mehr entäußerte, und die Hinneigung zur Verkünstelung und Ueberreizung der Kulturzustände überhaupt mochten dazu wirken, daß die Weiße, Campe, Salzmann &c. in ihren Versuchen, eine eigens für Kinder zugerichtete Literatur aufzubringen, alsbald von hundert und aberhundert berufenen und unberufenen Händen unterstützt und daß die Erzeugnisse dieser Literatur allenthalben als neue köstliche Kindergabe mit Freuden empfangen wurden.

Von einer guten Jugendlektüre durfte man mit Recht erwarten, daß sie dazu diene, die Anschauungen und Gedanken der Jugend zu erweitern, den Sinn für das Schöne zu bilden, sittliche und religiöse Empfindungen zu nähren, das Urtheil zu reifen, das Wissen zu bereichern und mindestens den Gefahren der Langenweile in bequemster Weise vorzubeugen. Wenn aber solche Erwartungen noch heute unterhalten und auch auf unsere moderne Kinderliteratur ausgedehnt werden, so übersieht man dabei, daß unsere Jugend Anderes und anders liest, als die ursprüngliche Absicht es wollte und daß eben hierdurch jene Absicht vereitelt wird. Unsere Jugendliteratur treibt nicht mehr unmittelbar aus der Tiefe der Volksbildung heraus, sondern hat sich von dieser wie von der klassisch volksthümlichen Literatur als eigenes Kinderschriftwesen mehr und mehr abgelöst; sie ist nicht einmal mehr Ergebniß irgend einer schulmännisch-pädagogischen Veranstaltung, sondern fast durchweg unpädagogisch; — und das Lesen unserer Jugend ist weit weniger die Befriedigung eines gesunden Triebes nach anmuthig belehrender Unterhaltung, als eine Sache der Vergnügungs- und Unterhaltungssucht; — in der Verfrühung, der Unordnung und dem Uebermaß des Lesens verlieren auch die besseren Jugendschriften ihre heilsame Wirkung.

Beschränken wir uns auf zwei Fragen: wie die Jugendlektüre sich zum Leben stellt und wie sie sich zur Schule verhält.

Es ist schon dies schlimm, daß jene Kinderpoesie, die einst in Gesang und frischer Rede lebte, jetzt vor dem Kinderbuche vielfach verstummt. Gerade unsere besten Kinderschriften sind nicht viel mehr als Grabmonumente der ursprünglichsten Kinderpoesie. — Wir erinnern zunächst an die Wiegen- und Ammen-, Spiel- und Ringelreihenlieder und an allen den lustigen Klingklang und sinnigen Unsinn, wie er, dem Mutter- und Volksmunde abgelauscht, jetzt in des Knaben Wunderhorn, in Weikert's Kindergärtlein, in der trefflichen Eßlinger Liederfibel, bei Otto Klumpp, Pocci und K. v. Raumer, Ernst Meier und am vollständigsten in dem „deutschen Kinderbuch" von Karl Simrock sich gedruckt findet. Solche Sammlungen mögen ein kulturhistorisches Verdienst haben, aber ein praktischer Erfolg wird ihnen ebenso fehlen, wie einst dem Plato und Quinctilian, als sie in den verkommenen Sitten ihrer Zeit den Ammen und Wärterinnen die Lieder und Sprüche zum Einlullen der Kleinen vorschreiben wollten. Wo der Sinn und die Sitte, in welchen jene Lieder ihren Ursprung und ihre Pflege fanden, einmal verloren gegangen ist, da wird schwerlich eine Mutter die also verklungenen Töne aus Büchern wieder lernen. Wo aber jene Poesie noch lebendig ist, da wird der Druck sie eher verdrängen als fördern. Und wenn man dann solche Schriften, wie es wohl geschieht, dem Kinde selbst in die Hand giebt, so soll man wenigstens nicht meinen, daß, was ehemals im Sing und Sang des Muttermunds oder der kindlichen Spiele so süß erklingen mochte, jetzt von den Kindern unserer Zeit mit gleicher Lust und gleichem Gewinn aus Büchern gelesen und gelernt werden könne. Nur eine Karikatur unserer verkünstelten Kindererziehuug ist es, wenn man jetzt dem Kinde sein Wiegenlied nicht mehr singt, sondern — zum wohlbedächtigen Lesen giebt.

Auch das Märchen, das Jahrtausende hindurch allein im Odem der frischen Rede lebte, kränkelt in den Fesseln der Schrift. Die Wunder der Riesen und Zwerge, die Drachen

und Feen, die vordem der geheimnißreiche Mund des Märchenerzählers in schauerlich süßer Dämmerstunde dem inneren Auge des lauschenden Kindes vorüberführte, mutheten es an wie ungreifbare Nebelgestalten aus duftiger Ferne und unvordenklicher Zeit. Jene ferne Welt wurde ihm lieb und heimisch, ohne daß es daran dachte, sie in der Gegenwart wieder zu finden. Aber die luftigen Gestalten verlieren einen Theil ihres geheimnißvollen Zaubers, wenn sie, in Schrift erstarrt, aus dem offenen Buche an das Kind herantreten. Sie stehen in der modernen Wirklichkeit da, wollen mit ihr in Einklang gesetzt sein, fordern die Reflexion heraus und versetzen das Kind nicht selten in die quälende Unruhe, ob es den tollen Spuck verlachen oder in ihm irgend eine greifbare historische oder moralische Wahrheit finden soll. Wie das ächte Märchen selbst seinen Ursprung in der ersten Kindheit und sein rechtes Leben im Munde des Volkes hatte, so gehört es auch recht eigentlich der frühen Kindheit, die das Wunderbare noch gläubig harmlos hinnimmt, und eignet sich kaum mehr für das Stadium des Lesens, mit welchem das vorwitzige Zweifeln beginnt. Gervinus hat daher nicht ganz Unrecht mit seiner Bemerkung, „daß, wenn der Knabe anfängt, Märchen zu lesen, die Zeit schon da sei, wo er sie nicht mehr lesen sollte." Die Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen würden die beste aller Kinderschriften sein, wenn sie — nicht eine Schrift wären. Sie sind fast lebendige Rede, unmittelbar dem Munde des Volkes abgelauscht (vor allem der märchenreichen Meisterin im Erzählen, Frau Viehmännin in Nieder-Zwehrn) und „in jenem reinen Tone der Naivetät, im Tone der lauten Erzählung, mit allen Schattirungen der Mimik und der Betonung" (Gervinus) niedergeschrieben. Aber für die verlorene Kunst und Sitte der mündlichen Mittheilung bieten sie eben doch nicht vollen Ersatz.

Man muß den Sammlern dankbar sein, daß sie die „unscheinbare, aber reine und köstliche Perle unserer Volkspoesie" (Vilmar), da sie schon fast verloren gegangen war,

aufgesucht und in Schrift gefaßt haben; aber beklagen muß man, wie neben diesen ächten Märchen nun auch, mit Anspruch auf gleichen Werth, die Industrie unfähiger Märchensammler und Märchenmacher ihr Wesen treibt. Man liefert ungeschickte Uebersetzungen des Märchens der Tradition; man holt zu den deutschen auch noch morgenländische Märchen herbei, die aus ganz anderen, meist erotischen und oft geradezu unsittlichen Motiven, sowie aus viel glühenderer Phantasie entsprungen sind, und giebt sie den Kindern zum Lesen, als ob diese wirklich, wie Jean Paul sagt, „kleine Morgenländer" wären. Und man bringt noch mehr moderne, nachgemachte Märchen, in denen „in der Regel alles einen wachsfigurnen Charakter hat, in denen der ganze Feen- und Geisterkram erlogen, in der Seele des Schöpfers selbst erlogen, oder besten Falles erträumt, aber nicht wirklicher gehalten ist, als ein Traum." (B. Auerbach.) Und so wimmelt es jetzt von Märchen, und überall finden sich liebreiche Hände, die solche Waare für die Kleinen kaufen, in dem heillos naiven Glauben, daß alles, was sich Märchen nennt, auch eine gute Kinderschrift sei.

Die Wunderwelt der Schneewittchen, der Aschenbrödel und Rübezahle, die sich einmal in unser Volk eingelebt und, „man weiß selbst nicht woher, zu einem Schattenleben unserer modernen Welt sich angebildet hat" (Schleiermacher), werden wir (trotz Rousseau's und der nüchternen Philanthropisten Polemik) auch unsern Kindern nicht vorenthalten können und dürfen. Aber auch nur solchen — uralten, im Volksglauben entsprungenen und in der Tradition abgeklärten — Märchen möchten wir, wo der Märchenmund einmal verstummt ist, das Recht zugestehen, in den Kreis der Kinderschriften einzutreten; und eine Sammlung dieser Art, aus den Brüdern Grimm und mit sehr vorsichtiger und beschränkter Auswahl aus Musäus, Kletke, Pröhle und andern zusammengetragen, würde vollkommen genügen. Nur der lebendigen Rede, — der Mutter, die dem Kinde auf dem Schooße aus eigenen Märchenerinnerungen neue Märchen dichtend erzählt, möchten

wir niemals wehren. Solche Märchen, die, „wie von selbst sich gestalten," werden vielleicht nicht immer so viel Gewinn bringen, wie jene, mit welchen einst die „Frau Rath" in ihrer „Lust zu fabuliren," den kleinen Wolfgang erzog; aber es wird auch nicht zu fürchten sein, daß das Fabuliren einer guten, erfindungsreichen Mutter Herz und Kopf ihres Lieblings verwirre.

In keiner anderen Art der Erzählung wird die Erkaltung des Lebens durch die Schrift so auffällig und störend, als gerade in dem Märchen. Aber nicht allein hier, — überall, wo das zudringliche Buch die mündliche Ueberlieferung vorzeitig verstummen läßt, bringt es dem Kinderleben weit mehr Verlust als Gewinn. Das geheimnißvolle Zurückhalten, die pädagogische Sparsamkeit, welche die Erzähler mit dem Vorrathe ihrer Geschichten ganz von selbst übten, springt im Kinderbuche zur unverständigsten Verschwendung über. Dem Märchen aus liebem Munde lauschte das Kind immer wieder, bis es endlich selbst dem stockenden Erzähler einhelfen konnte; unterm Hören und Wiederhören erwachte der Trieb, wuchs die Lust und die Befähigung des Wiedererzählens, und klare Bilder mit unverwüstlicher Lebendigkeit setzten sich als dauerndes Eigenthum in der Erinnerung des Kindes ab. Jetzt, — im Kinderbuche, — fliegt die brennende Neugierde an einem Abend ganze Reihen von Geschichten durch; kaum aufathmend von dem ein Mal gelesenen Buche fordert die Ungeduld neue und neue Bücher, und von allen bleibt der erhitzten Phantasie nur ein Gewirre von nebelhaften Vorstellungen, ohne Anregung zum Reproduciren, ohne eine Spur jener Festigkeit und Treue, mit welcher, wie schon die alten Druiden bemerkten, das Gedächtniß gerade dasjenige zu bewahren pflegt, was keine Schrift ihm zu ersetzen vermag.

Mit der Sitte der mündlichen Ueberlieferung geht aber zugleich eine unschätzbare sittliche Wirkung verloren. Jene Mütter und Großmütter, Väter und Tanten, die in unbewußtem dichterischen Drange und aus eigenem kindlichen Gemüthe

heraus die Meisterschaft in der Kunst des Erzählens übten, zogen das Kind zugleich mit festen Banden der Liebe und Pietät unmerklich an sich, und an ihre Geschichten knüpften sich, bis ins späteste Alter ausdauernd, die liebsten, dankbarsten und oft heiligsten Erinnerungen der Kindheit. Jetzt, im Buche, ist die Geschichte nichts als Geschichte. Und wo auch noch ein Meister im Erzählen sich fände, so wird es ihm schwer werden, die dankbare Bewunderung der Kinder zu gewinnen; denn die geheimnißvollen Schätze, als deren eigenster Bewahrer er einst erschien, sind ja jetzt in Büchern preisgegeben und das altkluge Kind wird bald meinen, daß doch niemand, auch Vater und Mutter nicht, die Geschichte eben so gut weiß, als sie im Buche zu lesen ist. — Es wird wenig helfen, daß Jac. Glatz, W. Curtmann u. a. kleine Geschichten drucken lassen, „vorzuerzählen von Müttern, Geschwistern und Lehrern." Die Kunst, Kindern zu erzählen, lernt sich nicht aus Büchern, und wenn sie sich erlernen ließe, man wird doch die Geschichten, statt sie zu erzählen, den Kindern zum Lesen geben.

Allerdings gilt diese Klage über die Auflösung eines lieblichen und fruchtbaren Verkehrs zwischen Alter und Jugend am meisten der frühesten Kindheit; denn der gereifteren Jugend vermag, bei unserer vorgeschrittenen Entwickelung, der Erzähler das Buch nicht mehr entbehrlich zu machen. Aber selbst auf dieser Stufe der Reife führt das Kinderbuch zu einem Verlust des Familienlebens. Denn in jener Zeit, von der Goethe rühmt, daß sie noch keine Kinderbibliotheken kannte, daß „aber die Alten selbst noch kindliche Gesinnungen hatten und es bequem fanden, ihre eigene Bildung der Nachkommenschaft mitzutheilen," — in jener Zeit pflegten die Alten der Jugend nicht nur zu erzählen, sondern auch mit ihr zu lesen. Der Sohn las sich mit dem Buche hinauf in den Gedankenkreis des Vaters; der Vater erfrischte sich an der neuen Freude der Jugend über das ihm altbekannte Gut. Das Buch ward beiden eine gemeinsame geistige Heimath, führte zur Verknüpfung und zum Austausch ihrer Gedanken. Es war ein Theil des

Familienlebens. — Unser Kinderbuch aber führt nicht zu einer Vereinigung der Familie; es trennt sie, es isolirt das Kind. In solchen Verhältnissen ist es schon ein großer Gewinn für die Jugend, wenn die Eltern sich dazu verstehen, daß sie sich vom Kinde sein Buch vorlesen oder das Gelesene erzählen lassen, um dabei unmerklich zu klären, zu mäßigen und zu befestigen. Aber freilich, einer solchen Herablassung wird man leicht die Absichtlichkeit anmerken, und die tiefere Wirkung eines gemeinsamen Interesses an der Lektüre selbst wird ihr fehlen. Denn das Kinderbuch, — und dies ist ein großer Vorwurf, von dem es getroffen wird, — ist nur den Kindern genießbar, nicht den Erwachsenen.

Wenn aber in der angedeuteten Weise das Kinderbuch dem lebendigen Gesang, der frischen Rede und überhaupt einem lieblichen und fruchtbaren Verkehr des Familienlebens entfremdet, so fragt sich, ob es diesen Verlust nicht dadurch reichlich ausgleiche, daß es das Leben im Großen in wahren Bildern vorführt und dadurch das Kind, wie man so gerne erwartet, mit Menschenkenntniß und Welterfahrung bereichert, mit großen Gedanken und edlen Empfindungen erfüllt.

Das natürliche Kind selbst hat einen lebhaften Trieb nach der Wahrheit des Lebens. Wenn es, tiefaufathmend von der Geschichte seiner Bücherhelden, alsobald fragt: Ist es auch wahr? und ihm mit Nein oder mit lächelndem Achselzucken geantwortet wird, so ist es fast rührend, zu sehen, wie es mit seinen Empfindungen, die es nun an ein Luftgebilde verschwendet sieht, nicht wieder zur Ruhe kommen kann. Es möchte den trügerischen Erzähler hassen; und erst nach und nach wird es so weit abgestumpft, daß es sein Interesse willig an den Reiz der Lüge hingiebt. Das Kind besitzt auch einen richtigen Sinn für Wahrheit. Man erzähle ihm die Fahrten des Odysseus oder auch das ächte Volksmärchen, — es wird nicht leicht durch Zweifel an der Wahrheit beunruhigt werden. Es

merkt, daß diese Welt weit ab von der Wirklichkeit liegt, aber es fühlt zugleich die innere Wahrheit so deutlich, daß es von diesen Dichtungen in gleichem Maße befriedigt ist, wie von der Wirklichkeit.

Wie steht es nun mit der Wahrheit unserer Kinderschriften? — Wir erkennen sehr wohl, daß manche Kinderschriftsteller (und selbst neueste Pädagogen, wie Schmid aus Schwarzenberg) die Lehre der Basedow'schen Schule, daß man den Kindern „nur Wahres und Wirkliches erzählen" dürfe, noch nicht verlernt haben. Aber wir zweifeln sehr, daß eine solche Wirklichkeit, bei der alles mit Händen greifbar ist, die Tugend nur aus klaren, wohlerwogenen Gründen hervorgeht und die Realität in dem Sinne des Campe'schen Satzes gewürdigt wird, wonach der Erfinder des Spinnrades größere Verdienste hat, als der Dichter der Odyssee, — wir zweifeln, daß eine solche nüchterne Wirklichkeit auch die volle Wahrheit des Lebens sei. Wir denken daran, daß es auch eine ideelle, poetische Wahrheit gebe, und fürchten sehr, daß Kinderschriften, welche jene tiefe Wahrheit des Wunderbaren und Unbegreiflichen, des unbewußt Großen und wirklich Rührenden aus dem Bilde des Lebens streichen, darauf hinauslaufen, die Keime eines reichen Seelenlebens, wie sie schon im Kinde angelegt sind, zu verwahrlosen und abzutödten, „um nach einigen abstrakten Regeln des sogenannten gesunden Menschenverstandes für die hausbackene Welt dieses Verstandes selbst" (Waitz) und zu einem nur auf unmittelbare praktische Nützlichkeit gerichteten Sinn zu erziehen.

Wir erkennen indes an, daß jene, in der Beschränkung auf die nüchterne Wirklichkeit wurzelnde Unwahrheit des Kinderbuches einer fast überwundenen Richtung angehört. Mehr haben wir vielleicht von dem Umschlag ins andere Extrem zu fürchten.

Wir erinnern zunächst an die schönen „Geschichten von artigen und unartigen Kindern," die seit den frisirten und gallonirten Herrchen und Dämchen des Weiße'schen Kinder-

freundes (1775) bis auf unsere Zeit sich fortgepflanzt haben. Sie erregen voraus das Bedenken, daß das Kind selbst es nicht liebt, seine eigenen Zustände sich wieder vorgeführt zu sehen und sich selbst in nachgemachter Sprache sprechen zu hören. „Der Knabe fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann sein; der ganze Blick eines wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg.“ (Herbart.) Er möchte die große Welt sehen und erfahren, nicht die kleine; er möchte an männlicher Größe sich aufrichten. Und wie sollen nun Kinder die Helden des Kinderbuchs sein, da sie in der That keine Helden sind? Will man sie zeichnen, wie sie sind, so kommt eben nicht viel mehr heraus, als das, was die Kinder aufhören sollen zu sein, nämlich wirkliche unerzogene und kindische Kindlein. Will man sie aber zu Helden machen, so bekommt man wesenlose Engelchen und lächerliche Zierpüppchen. Die rüstige und gesunde Jugend merkt die Fälschung der Kindernatur, macht sich lustig darüber und verliert dabei wenig mehr als — die kindliche Ehrfurcht vor dem Buche (was freilich schon schlimm genug ist); die schwächlichere dagegen, die man wohl auch die wohlerzogene nennt, gewöhnt sich an jene affektirten Figürchen und sucht im besten Glauben sie im eigenen Benehmen nachzukünsteln. — Man sehe solche Kinderbücher! Wenn sie auch in neuerer Zeit sich dadurch zu verbessern suchen, daß sie zwischenein einen entsetzlich bösen Buben, eine „liebeleere“ Stiefmutter oder einen grausamen Pflegvater auftreten lassen (wie denn überhaupt neben jenen Kinderheroen die Väter und Mütter derselben eine sehr ärmliche Rolle spielen), so schwebt doch über allen die Glorie der Kinderengelhaftigkeit. Die Geschichten (wir erinnern z. B. an die viel gepriesenen versificirten Kinderkomödien von Ernst v. Houwald) fließen über von rührender Kinderliebe, erstaunlicher Wohlthätigkeit und unerhörtem Edelmuth. „Die geheimsten und heiligsten Regungen des kindlichen Herzens werden herausparlirt; und die Affektirtheit der Worte und der Geberden ist oft noch widerlicher als

die der Handlungen." Ueberall klingt es: liebster Herzensvater, theuerste Mutter, bester Bruder, allerbester Oncle, und bei jedem Zeichen der Liebe fällt das Kind dankerfüllt der Mutter um den Hals und Schwester und Bruder sich in die Arme. „Wenn meine Kinder," sagt W. Menzel, „mir jemals mit solchen Redensarten kämen, wie wir sie in tausend dieser Kinderschriften von artigen und frommen Kindern verzeichnet finden, so würde ich sie als affektirte Narren zurechtweisen oder als vollendete Heuchler züchtigen." — Robinson tritt zwar auch als ein Kind auf, aber nicht seine Knabenhaftigkeit, sondern sein Erstarken zur Mannhaftigkeit gewinnt ihm die Herzen; und in Friedrich Jacobs' „Alwin und Theodor" (einer unserer besten Kinderschriften) spielen zwar auch Kinder, aber fast nur als Zuschauer, nicht als Helden der Geschichte. In beiden Büchern ist den Kindern eine passende Rolle angewiesen; und eine andere werden sie überhaupt kaum annehmen können, wenn man von ihnen mehr, als beiläufige Anekdoten geben will.

Verwandt mit jener Affektirtheit der Kindergeschichten ist die unnatürliche Selbstbespiegelung der Tugend und die altkluge Reflexion über das Glück und die Unschuld der Kindheit, wie sie namentlich in poetischen Kinderschriften auftritt. Kinder wissen nichts davon, daß sie glücklich und unschuldig sind, und brauchen es auch nicht zu wissen. Glück und Unschuld der Kindheit lernt man erst kennen, wenn man sie verloren hat; und dann ist es ganz schön, sie in der eigenen Erinnerung oder im Anblick der noch blühenden Kindheit poetisch zu verklären. Aber dem Kinde selbst sein Glück und seine Unschuld anatomisch veranschaulichen, heißt sie ertödten; und Kinder den Preis der Vorzüge und Reize der Kindheit deklamiren oder singen lassen, heißt sie in die Rolle des Alters hineintreiben. Selbst der treffliche Hey mit seinem: „Ein Herz, ein Herz hab' ich in der Brust, so klein und klopft doch so voller Lust und liebt doch den Vater und die Mutter so sehr" — streift an diese Reflexionsweise, wie denn überhaupt bei seinem schönen Gedichte: „Zwei Augen hab' ich klar und hell," mehr die

Eltern an ihrem lieblichen Kinde sich erfreuen werden, als dieses sich selbst.*)

In neuerer Zeit lassen zwar manche Jugendschriftsteller ihre Kindergestalten auch in die große Welt hineinwachsen; aber diese Welt ist meist wieder eine affektirte und bewegt sich, namentlich wenn weibliche Federn sie malen, in einer Ueberschwenglichkeit der Gedanken, Empfindungen und Phrasen, die ganz dazu geeignet ist, aus natürlichen Kindern sentimentale Narren und romanhafte Tugendhelden zu machen.**)

---

*) Nicht, wie gewöhnlich, in sentimentaler, aber in der widerlichsten, forcirt witzigen und wirklich unsittlichen Weise ist diese Selbstbespiegelung in einem Aufsatze der berühmten Thekla von Gumpert „die Methamorphose der Backfische" (im neuesten Hefte des Töchter-Albums) ausgeführt.

„Lebt wohl, ihr Kinderjahre, Schülerplagen,
Ihr schweren Backfischzeiten, lebet wohl!
Marianne wird nun nicht mehr in euch wandeln,
Marianne sagt euch ewig Lebewohl!"

So deklamirt ein sich metamorphosirendes Töchterlein und setzt in einem seitenlangen Monologe hinzu: „Wie glücklich war ich als Herzblättchen, wenn ich auf Papa's oder Mama's Knieen saß und sie mir Geschichten erzählten, — wie glücklich als Backfisch, — erst zu Hause, dann im Institut, besonders in den Stunden, in denen ich für Großmama die tollen Streiche des Geheimen-Instituts-Unsinnmachers niederschrieb. Adieu, zu deutsch: Lebe wohl, süße Kindheit! Ach, schrecklicher Gedanke, ich bin eine Dame, ich kann nie wieder ein Herzblättchen, nie wieder ein Backfisch werden ꝛc."

**) Als ein sprechendes Beispiel kann die „Stieftochter" der Kinderschriftstellerin Aurelie gelten, — jenes 12jährige Töchterchen, das mit vollkommenem Selbstbewußtsein den verwittweten Vater im Geiste der seligen Mutter zu behandeln versteht, sich dann in freiwilliger Selbstverbannung vom Herzen des Vaters losreißt, um sein Herz frei zu machen, — in einem sechs Seiten langen Brief von jenseits des Meeres ihrem „lieben Herzensvater" von ihrer kindlichen Liebe erzählt und von einem jungen Arzte, der ihr „moralisch wohlthat" und auch „praktischen Rath" ertheilte, — nach wenigen Jahren aber, als Gouvernante verkleidet, zurückkehrt und das von der Stiefmutter verwahrloste Haus wieder mit allen weiblichen und häuslichen Tugenden verklärt. Wer sich die Mühe nehmen will, jene Erzählung (die „preisgekrönte" des Jugend-Albums von

Jene Geschichten kommen übrigens meistens aus ganz wohlmeinender Absicht. Wie hundert und aberhundert „kleine Erzählungen für Kinder" darauf hinausgehen, an eine Musterkarte von allen erdenklichen kleinen Kindertugenden und Kinderunarten einen encyklopädischen Tugendunterricht zu knüpfen (als ob jede einzelne Tugend besonders gelehrt und jede einzelne Unart eigens ausgerottet werden müßte, und nicht aus einer lebendigen Wurzel alle Tugenden hervortrieben), so pflegt auch den umfänglicheren Geschichten für die Jugend irgend eine moralische Tendenz untergelegt zu werden. Aber Herbart fürchtet nicht mit Unrecht, daß „schon die Absicht zu bilden die Kinderschriften verdirbt." Der Knabe merkt, daß diese Tugendhelden, mit denen man ihn locken will, nicht Fleisch und Blut haben, und wird mißtrauisch; er wird es um so mehr, wenn die Helden ihm noch mit vielen Worten angepriesen und die Moral der Geschichte ihm einräsonnirt werden soll. Er wittert eine Unwahrheit in der Moral.

Selbst von der natürlichsten Forderung, „daß die Jugendschrift sittlich rein gehalten sein müsse," läßt jene tendenziöse Moral sich irre führen. Was ist sittlich rein? Viele meinen, es bestehe darin, daß in der Jugendschrift vorsichtig jeder unzarte Ausdruck vermieden, alles Schroffe und Harte ausgeglättet, das Gemeinmenschliche in Euphemismen gehüllt und besonders das Bild der Liebe dicht verschleiert werde. Aber man geht dabei oft so ängstlich zu Werke, daß das Kind selbst argwöhnisch wird, und wenigstens dann, wenn es einmal durch solche Verschleierungen hindurch in das wirkliche Leben sieht, auf schlimme Gedanken oder ganz außer Fassung kommt. Denselben Schriftstellern aber, die vor jeder Nudität die übertriebenste Furcht haben, begegnet dagegen nicht selten die unangenehmste Verwechselung von Recht und Unrecht; ein wenig Scheinheiligkeit,

---

1852, auf dessen Titel die Namen G. H. v. Schubert, C. Stöber, Friedr. Hoffmann 2c. als Aushängeschild glänzen) näher anzusehen, wird leicht begreifen, wohin unsere Meinung geht und weshalb wir Anstand nehmen müssen, sie an diesem Orte durch weitere Citate zu begründen.

selbstzufriedene Wohlthätigkeit, Eitelkeit, Ehrgeiz geht bei ihnen ganz anständig unter der allgemeinen Tugendfirma in den Handel.

Viele auch meinen, das „sittlich Reine" bestehe darin, daß man alles Schlechte entfernt halte und nur reine Tugendideale darstelle. Aber sie vergessen, daß es nur die Wahrheit des Lebens ist, die praktische Theilnahme erweckt, und daß das Gute nur im Gegensatze des Bösen erkannt und geliebt wird. Herbart hat auch hierüber Gedanken, die unseren Jugendschriftstellern schwer eingehen werden. „Stellt Kindern," sagt er, „das Schlechte dar, deutlich, nur nicht als Gegenstand der Begierde; sie werden finden, daß es schlecht ist. Unterbrecht eine Erzählung durch moralisches Räsonnement; sie werden finden, daß ihr langweilig erzählt. Stellt lauter Gutes dar; sie werden finden, daß es einförmig ist, und der bloße Reiz der Abwechselung wird ihnen das Schlechte willkommen machen. Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nicht jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, daß das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die Wahrheit zu kommen sucht, — — ja, wie der Knabe sich fest hinstemmen wird auf seinen Punkt, um sich zu behaupten gegen eine Roheit, die er schon unter sich fühlt." — Man wird zugeben, daß die biblische Geschichte auch eine Moral enthält; aber ihre Gestalten treten keineswegs als Tugendideale (im Sinne unserer modernen Kindermoral) auf; an den frommen Erzvätern, wie an ihren Weibern und Kindern, werden neben hohen Tugenden auch List und Trug, Neid und Rache und böse Lust offenbar. Aber eben diese Wahrheit, die das Gute ohne idealisirenden Schmuck und das

Böse in seiner nackten Häßlichkeit (und freilich auch ohne jede versteckte Lüsternheit) zeigt, giebt jener Patriarchengeschichte ihren unvergänglichen Reiz und ihren hohen pädagogischen Werth. Es wird das Gute nicht bewundert und angepriesen, das Böse nicht mit Abscheu böse genannt, und doch erkennt auch das Kind die Erhabenheit der Tugend und die Häßlichkeit der Sünde und — setzen wir sogleich hinzu — auch da, wo von Lohn und Strafe nicht die Rede ist, ahnet es das göttliche Gericht.

Manche unserer Jugendschriften tragen augenfällig ein christliches Gepräge an sich und bei den meisten läßt das Romangewebe wenigstens einen religiösen Einschlag durchblicken. Aber selbst solche Schriftsteller, bei denen in der That eine christliche Gesinnung vorausgesetzt werden darf, schaden ihrer guten Sache nicht selten durch Mißverstand und Uebertreibung. Sie wollen die Stärke des Glaubens verdeutlichen und zeichnen Helden, die unthätig und unkräftig der Hülfe Gottes entgegenwarten; sie geben eine Frömmigkeit, die weit weniger mit kerniger Mannhaftigkeit, als durch weichliche und süßliche Empfindungen sich äußert; sie lassen den Mund, bis zur Entweihung des Heiligen, von frommen Worten und Redensarten überfließen, und ihre breite Darlegung innerer Heilsbewegungen artet nicht selten in „eine Verletzung der religiösen Schamhaftigkeit aus, die das Heiligthum des innern Lebens durch Bloßlegung eben so gefährdet, wie die Verletzung der Scham auf einem niedern Gebiete das Mark angreift" (Hülsmann). Dabei arten solche Schriften, indem sie durch eine verschwenderische Anwendung von Effekten der Wunder Gottes in der inneren und äußeren Führung des Menschen zum Glauben und zur Tugend locken wollen, nicht selten zu einer wahren Romantik der Weltregierung aus. Wenn das Kind, worauf es doch wohl abgesehen ist, sich in den Glauben hineinlebt, daß die göttliche Vorsehung überall in der Weise zu Hülfe eilt, wie es in solchen Büchern zu lesen ist, so wird es sich daran gewöhnen, mit ein wenig Tugend den künftigen

Wundern müssig entgegenzuharren und, wenn sie ausbleiben, an Gott selbst irre zu werden. Wenigstens an der stillen Macht des göttlichen Gerichtes im Herzen des Menschen wird ihm nicht lange genügen. Ueberhaupt scheint die alte Lehre Plato's, daß man der Jugend den Werth der Gerechtigkeit und der Tugend ohne Verheißung irgend eines äußeren Gewinnes anempfehlen solle, von manchen unserer christlichen Schriftsteller vergessen zu sein. Dem Kinde aber muß es schwer werden, Tugend ohne Selbstsucht zu üben, wenn es in seinen „Geschichtenbüchern" an hundert Beispielen lernt, daß die Tugend immer auch äußerlich, — mit ihrem Theil schöner Kleider, oder auch mit einem hübschen Hause, großem Ansehen und hohem Titel belohnt werde, und daß ehrlich nicht nur am längsten währt, sondern auch am behäbigsten.

Es ist zu beklagen, daß selbst Schriftsteller, wie Chr. Schmid, Chr. G. Barth, Schubert, A. Wildenhahn, denen neben christlicher Gesinnung noch manche Vorzüge eigen sind, von solchen Gebrechen, wie wir sie eben erwähnt, keineswegs ganz freigesprochen werden können.*)

*) Wir greifen, des Beispiels wegen, aus hundert Erzählungen von Schmid eine heraus, die (wahrscheinlich als pädagogisch besonders brauchbar) auch in mehrere Schul-Lesebücher übergegangen ist. Ein armer Köhlerknabe hat im Walde den Geldbeutel verloren mit den paar Kreuzern, für welche er Arznei für seine kranke Mutter bezahlen sollte. — Nach natürlichem Verlauf würde nun die Geschichte mit der Moral einer gelinden Ohrfeige für den Leichtfuß endigen. Aber der Knabe betet; und der Maschinist im Welttheater läßt zur Stunde einen „Grafen mit einem Stern auf der Brust" durch den Wald reiten, diesen den Geldbeutel finden und dazu auch den weinenden Knaben. Und nun hält der Graf dem Buben einen rothseidenen Beutel mit durchblinkenden Goldstücken vor: „Ist dies der Deinige?" — Der Kleine hätte schon ein geübter Schurke sein müssen, wenn er die überraschend sich darbietende Gelegenheit eben so rasch hätte benutzen, oder auch ein großer Einfaltspinsel, wenn er die ihm gestellte Falle nicht hätte merken sollen. Da er aber weder dieses, noch jenes ist, sondern den Beutel ablehnt, und den zweiten, der ihm nun vorgehalten wird (den von ihm wirklich verlorenen) als den seinigen bezeichnet, so redet der Graf ihn an: „Weil du ein so frommes Kind bist, so schenke ich dir

Wir müssen zugestehen, seit dem letzten Jahrzehend fängt unsere Jugendliteratur an, von solchen moralischen und religiösen Tendenzen sich frei zu machen. Man schreibt für die Jugend — Romane aus der Welt der Erwachsenen. Und dagegen ließe sich in der That nicht viel erinnern; denn der ächte Roman soll ja die Idee des wirklichen Lebens poetisch darstellen, weshalb man auch einigermaßen begreifen kann, daß Beneke in der Lektüre eines guten Romans keine besondere Gefahr für die Jugend erblickt, und daß Herbart (im Anfang dieses Jahrhunderts) seinem heranreifenden Zögling keine bessere Lektüre zu geben wußte, als Iffland's Schauspiele. Aber freilich, um einen Roman und noch dazu einen guten Roman für die Jugend zu schreiben (nicht um Cooper'sche Romane zu verwässern), ist zweierlei nöthig: eine große Gesinnung und ein großes Genie: Herbart verzweifelt geradezu daran, daß aus unseren modernen Zuständen eine gute Jugendschrift hervorgehen könne. „Solche Männer," sagt er, „deren der Knabe einer werden möchte (und die ihr eben ihm darstellen müßt), findet ihr nicht in der Nähe; denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluß unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in euerer Einbildungskraft; denn die ist voll pädagogischer Wünsche und voll euerer Erfahrungen, Kenntnisse und eigenen Angelegenheiten." — Fast sollte man meinen, er habe Recht. Unwahr-

---

den Beutel mit Gold dazu!" — woraus, neben anderem, die Moral zu ziehen ist, daß man einen Beutel mit Gold geschenkt bekommt, wenn man ihn nicht stiehlt. — Wir haben indes den Verfasser der Ostereier nicht deshalb angeführt, weil wir ihn für den schlimmsten, sondern weil wir ihn noch für einen der besten moralisirenden Kinderschriftsteller halten. Man muß den Mann lieben um seines frommen kindlichen Sinnes und seiner herzlichen Kinderliebe willen und überdies ihm das Verdienst lassen, daß er, als noch kaum ein Anderer daran dachte, hier und da für die Kinderschrift nach altem, volksthümlichem Stoff zurückgriff, der selbst unter etwas romantischer Einkleidung noch wirksam blieb; — wie denn auch andere, z. B. Nieritz, am besten schreiben, wenn sie gehaltvollen Stoff aus dem wirklichen Leben nehmen.

heit ist das Wesen, lächerliche Aermlichkeit das Kleid solcher modernen Kinderromane. Sie greifen Kuriositäten und Außerordentlichkeiten des Lebens auf und putzen damit die Puppe, die sie ein Ideal von Menschen nennen. Nichts wirklich Ideelles und Poetisches ist in diesen schwächlichen und leichtfertigen Machwerken. Und ihre erdichtete Welt ist nicht die eines Märchens, das außerhalb der wirklichen Welt steht; sie ist eine Fälschung des wirklichen, dem Kinde nahegerückten und in Aussicht gestellten Lebens. Ueberdies greift mehr und mehr auch die Unsitte um sich, daß jene Kinderromane in die blasirte Civilisation, in die üppigen, glanzvollen, genußsüchtigen Kreise der Salonaristokratie einführen, während, im Angesichte des überhandnehmenden geistigen und leiblichen Luxus, es vielmehr nöthig wäre, die Jugend zur Anschauung einfacher Verhältnisse zurückzuführen und in ihr den Sinn für das Glück und den Frieden eines äußerlich beschränkten, aber innerlich reichen Lebens zu wecken und zu nähren. Wie kann man glauben, daß die Jugend aus solchen romanhaften Geschichten Welt und Menschen werde kennen lernen? Der Glanz und Flimmer, das Uebertriebene und Wunderbare wird die Phantasie überreizen und die Jugend wird in die lockende Traumwelt sich hineinlesen, um in müssigen, überspannten Hoffnungen von dem wirklichen Leben die Erfüllung jener schönen Träume zu erwarten. Das ist der Weg, auf dem Romanhelden, Phantasten, verschrobene, schwächliche und charakterlose Menschen sich bilden.

Das große Mittel, durch welches jene Romane wirken, ist die Spannung. Während die Dichtungen, welche der Kindheit des Menschengeschlechts zur Bildung dienten, mit epischer Ruhe erfüllt sind, eilen jene Romane, an welchen unsere Jugend sich bilden soll, an einer Reihe von fieberhaft erregenden Effekten in ruheloser Hast der Lösung des Knotens zu. Nicht große Gestalten, die es bewundern könnte, giebt man dem Kinde, sondern Gegenstände der Verwunderung, des Grauens und Schauerns. Selbst Cooper'sche Romane finden wir hier und da (nicht eben bei Franz Hoffmann, aber bei anderen), so excerpirt und

zugerichtet, daß von dem episch Beruhigenden und Herzerfreuenden der Dichtung nichts übrig bleibt, als die Blutspur haarsträubender Indianerkämpfe. Solche Schriften müssen schon durch ihren Ueberreiz entnerven; und leider ist es fast dahin gekommen, daß die Spekulation jener unnatürlichen Reizmittel kaum entbehren kann, wenn sie bei der verwöhnten und abgestumpften Jugend auf Absatz rechnen soll.

Wie unendlich groß erscheint neben solchen Romanen die Einfalt und Schlichtheit, mit welcher Pestalozzi in seinem „Lienhard und Gertrud" die Tugenden und Freuden des häuslichen Herdes schildert, — wie herzerquickend der frische Humor und die gesunde Naivetät Hebel's!

Schon jener starke Reiz, mit dem das Buch die Jugend zu fesseln versteht, muß die Befürchtung erregen, daß unter einem überwiegenden Einflusse der Lektüre die gesunde Thätigkeit des Lebens abgeschwächt werde. — Bücherleben und wirkliches Leben sind Gegensätze, deren Gleichgewicht in unseren Kulturzuständen ohnedies bedroht ist; soll auch unsere Jugend schon diese Störung erfahren? Die eigene Kraft in Arbeit und Spiel stärken und das Leben wirklich anschauen und erfahren, wird das nicht ein wenig mehr gelten, als Lektüre? Rousseau nennt das Lesen eine unselige Beschäftigung für Kinder und will, daß sein Emil vor dem 12ten Jahre kaum wissen soll, was ein Buch ist. K. von Raumer, von ganz anderem Standpunkte aus, klagt über die ängstliche, thörichte Besorgniß der Eltern, daß ihre Kinder nicht früh genug lesen lernen möchten, und ebenso bemerkt Schleiermacher, man habe gewiß etwas Nöthigeres zu thun, als die Kinder zeitig lesen zu lehren. Und wie verhält sich nun solchen Warnungen gegenüber unsere Jugendliteratur?

Hopf, der (in seinen „Mittheilungen") nur die beschränkteste Auswahl zu geben sucht, behält noch 323 Jugendschriften übrig. In den Meßkatalogen zählen sie nach Tausenden, und

viele Kinderbücher entziehen sich der Zählung, weil sie, wie die Spielwaaren, auch unangekündigt vom Weihnachtsmarkt weggekauft werden. Von Nieritz allein ist eben das hundertste Bändchen ausgegeben und Franz Hoffmann hat ihrer wohl noch mehr geschrieben. Kein Zweig des deutschen Buchhandels — man sieht es schon an den immer neuen Auflagen — gedeiht so üppig, als der der Jugendliteratur. — Es giebt wenige Dörfer, in denen man nicht schon anfängt, mit den Sparpfennigen armer Schulkinder Kinderbibliotheken zu sammeln; und wenn eine solche Bibliothek unter der Leitung eines verständig wählenden Lehrers steht und durch die Kinder zugleich Gemeingut der Erwachsenen wird, so kann sie sehr wohlthätig wirken. Aber an den Stätten einer reicher entwickelten Civilisation geben nicht nur Schülerbibliotheken ihre pädagogisch patentirten, sondern auch Leihbibliotheken ihre uncensirten Kinderbücher aus; aus den unvermeidlichen Weihnachts- und Geburtstagsgeschenken sammeln sich fast in jedem Hause eigene Kinderbibliotheken an; dazu sind oft noch vielnummerige Jugendjournalcirkel im ununterbrochenen Gang. Ueberdies sind Kinderschriften Gemeingut; ohne Wahl und Aufhalt cirkuliren sie unter Freunden und Freundinnen in stetem Austausch; und es ist von Glück zu sagen, wenn die einmal entzündete Lesesucht nicht auch noch in den umherliegenden Journalen und Romanen der Eltern nascht.

Fast unvermeidlich scheint sich an den Luxus der Civilisation auch ein Luxus der Jugendlektüre zu knüpfen. Viellesen ist zu einer Jugendkrankheit geworden. Und warum, da man ohnedies schon über die viele Bücherarbeit zu klagen hat, giebt man der Jugend zu einem Schulbuch auch noch hundert Lesebücher? — Es geschieht nicht zur Vergnügung allein; man braucht die Lektüre als Mittel gegen die Langeweile der Jugend. Wilde Knaben und ungeduldige Mädchen, die weder der Vater noch die Mutter zu beschäftigen und zu beschwichtigen vermag, — der magische Zug des Buches zähmt sie; der Unfug der Kinderstube schweigt; sie sitzen laut- und athemlos. Aber trifft das Heilmittel auch die Wurzel des Uebels? —

Unsere deutsche Jugend von ehedem hatte viel weniger Schularbeit, unendlich viel weniger Vergnügungsanstalten und Zerstreuungen, und sie hatte — keine Kinderbibliotheken; und doch sieht das Volk von damals nicht darnach aus, als ob seine Kindheit und Jugend in Langeweile verdummt und verweichlicht wäre. Erst seitdem die Kultur so viel Bücherarbeit und so viel Vergnügung gebracht hat, erst seitdem, so scheint es, haben wir die trostlose Langeweile unserer Jugend und als Mittel dagegen wenig mehr, als — noch mehr Bücher. Weist diese Erscheinung nicht zurück auf einen tieferen Grund des Uebels? —

Unsere Civilisation hat den Raum zu natürlichen Beschäftigungen beengt und unsere Jugend hat unter dem Einflusse dieser Civilisation zwar nicht den natürlichen Trieb, aber die angeborene Kunst der Selbstbeschäftigung verloren. Die Langeweile ist das unruhige, rathlose Umherirren dieses natürlichen Beschäftigungstriebs. Und dieser Kraft, die ins Leben hinausstrebt, die in der Geselligkeit sich erfrischen, in Spiel und Kampf sich üben, die sich selbst versuchen, die wagen, erfinden und schaffen, die sich ausarbeiten, strecken und stärken will, — giebt man Bücher zum Zeitvertreib? Aber eben ein solches Lesen zum Zeitvertreib halten Männer, wie Schleiermacher, für „absolut schädlich, weil es die lebendige Anschauung tödtet, an den Tisch nagelt und öffentlichen Lebens unfähig macht.“ Und in der That, es ist nicht eben ein erfreulicher Anblick, das Kind, das eben von dem Bücherleben der Schule heimkehrt oder von ihrer Nacharbeit aufathmet, alsbald wieder über seinem „Geschichtenbuch“ sitzen zu sehen. — Wir erinnern an Goethe; er hat auch gelesen. Aber wenn er von dem Bildungsgang seiner Jugend spricht, so weiß er wohl zu würdigen, daß er nicht allein an Büchern sich gebildet hat, sondern mehr noch bei erfinderischer Arbeit, bei Griffel und Pappscheere, beim Puppentheater, bei der Gartenarbeit, in den Werkstätten der Stadt, bei seinen Wanderungen und Abenteuern und — selbst auf seinen Irrwegen. Und doch ist aus dem Knaben nur ein großer Dichter geworden.

Das süße Narkotikum, womit man die unruhige Langeweile dämpft, hat noch tiefere Wirkungen. Im Genusse jener Reize, welche die Phantasie fieberhaft erregen, wächst zugleich das Gelüste und der Durst nach dem Reiz immer neuer Gemüthserregungen, süßen Grauens, halsbrechender Phantasieläufe, und es erzeugt sich jene Lesewuth, die nicht selten so stark wird, daß das Kind seinen Bücherdurst, wie ein dem Trunke verfallener Unglücklicher, nicht mehr zu bändigen weiß und zur Befriedigung desselben nicht minder unsittliche Mittel ergreift, als jener. — Wenn Schreber (ein ärztlicher Blick) schon von dem Märchen, diesem harmlosen Gedichte, Gefahr für die Gesundheit fürchtet, was soll man erst sagen von dem Ueberreiz unserer Kinderromane und von dem Uebermaße, mit welchem er genossen wird. Es ist gewiß, das Kinderbuch kann auch leiblich entnerven, und wenn die Eltern sehen, wie ihr Kind, tiefaufathmend vom Ende der schönen Geschichte, mit glühendem Kopfe und gläsernen Augen dasitzt, so dürfen sie fürchten, daß ein solches Lesesiechthum bereits begonnen hat.

Zu natürlichen Beschäftigungen, — zur Freiheit in Wald und Flur, zu lebendiger Anschauung, zu freier, rüstiger Selbstthätigkeit sollten wir die Jugend zurückführen können; es wird noch genug Raum übrig bleiben, um dann, wenn die Kraft nach außen hin sich ausgearbeitet und gesättigt hat, ein gutes Buch zur Verinnerlichung und Beruhigung und als wirklich fruchtbringendes Bildungsmittel zu geben.

Wir haben bisher nur die praktische Seite des Einflusses der Jugendlektüre hervorgehoben, ihre Stellung zum Leben. Und wenn dabei die Befürchtung sich aufdrängte, daß unsere Jugendlektüre die Wirkung der lebendigen Rede zurückdränge, die Wahrheit des Lebens fälsche und die Selbstthätigkeit abschwäche, so kann uns noch die Hoffnung übrig bleiben, daß die Jugendliteratur in ihrer Stellung

zur Schule oder zur intellektuellen Bildung im engeren Sinne sich fruchtbar erweise.

Aber hier tritt uns gleich am Eingang der Frage eine schlimme Antwort entgegen. Nicht in Stettin allein (im Programm der Friedrich-Wilhelmsschule vom Jahr 1854), sondern auch an anderen Orten wird bemerkt, daß die Kinder, die so viele Bücher lesen, — das Lesen verlernen. In der fieberhaften Spannung nämlich, mit welcher das Kind an dem Faden seiner Geschichte hin der Lösung derselben zueilt, überfliegt und verwechselt es Buchstaben und Wörter, es unterschlägt, erräth und fälscht. Die Leseleidenschaft trübt das Auge, es gewöhnt sich an Flüchtigkeit und Unsicherheit. Daher geschieht es, daß Schüler, die im 7ten und 8ten Jahre mit vollkommener Korrektheit lasen, in ihrem 14ten und 15ten Jahre kaum einen Satz richtig und ohne Stocken vorzulesen vermögen. Wenn nun die Lesebegier das Auge zu solcher Flüchtigkeit und Verworrenheit gewöhnt, wie viel mehr wird das Denken sich verflüchtigen und verwirren. Wie an Obenhin- und Falschlesen, so wird das Kind an Obenhin- und Falschverstehen sich gewöhnen.

Goethe erzählt, daß in seiner Kindheit, „da noch keine Bibliotheken für Kinder veranstaltet waren," schon der Orbis pictus, die große Familienbibel mit Merian'schen Kupferstichen, die Acerra philologica, Ovid's Verwandlungen u. a. sein „junges Gehirn schnell genug mit einer Masse von Bildern und Begebenheiten, von bedeutenden und wunderbaren Gestalten und Ereignissen angefüllt haben," aber er setzt auch hinzu, daß er sich „immerfort damit beschäftigte, diesen Erwerb zu verarbeiten, zu wiederholen, wieder hervorzubringen;" und an den löschpapiernen Volksschriften, deren er und seine Schwester sich bemächtigten, rühmt er, als „größten Vortheil" ihre Wohlfeilheit, weil, „wenn wir ein solches Heft zerlesen hatten, es bald wieder neu angeschafft und aufs neue verschlungen werden konnte." Wir zweifeln nun einigermaßen, ob Goethe, wenn er so glücklich gewesen wäre, an den etlichen hundert Bänden

unserer Nieritz'schen und Franz Hoffmann'schen Jugendbücher sich zu bilden, noch im späten Alter die Gestalten dieser Geschichten so anheimelnd, klar und erfrischend aus dem Nebel der Jugenderinnerung hätte hervortreten sehen, wie seinen Fortunatus, die Haimonskinder und die schöne Melusine. Und wenn wir bedenken, daß vielleicht nicht jedes „Gehirn" unserer Kinder so viel Raum zu „Bildern und Begebenheiten" hat, wie das des größten Kindes unserer Stadt, so dürften wir bei ihrem Viel- und Vielerleilesen wohl ängstlich werden, ob sie auch dazu kommen, mit dem Erwerb ihrer Lektüre sich dauernd zu beschäftigen, ihn „zu verarbeiten, zu wiederholen und wieder hervorzubringen."

Man glaube nicht, daß das Kind lesen kann, wie der Erwachsene. Der Erwachsene findet in dem Buche eine ihm bekannte Welt, — in den Situationen, Charakteren und Motiven der Geschichte eine Aehnlichkeit mit den Bildern des Lebens, das er selbst schon erfahren hat. Er hat ein Interesse an dem Vergleich der erdichteten Bilder mit der Wahrheit; sein Interesse an der Geschichte selbst aber hat mit der Lösung des Knotens ihr Ende erreicht. Dem Kinde dagegen fehlt eine solche Lebenserfahrung; es findet in dem Buche eine Welt, die ihm zwar verständlich genug ist, um es durch den Reiz der Geschichte in die höchste Spannung zu versetzen, aber viel zu wenig verständlich, als daß es nach dem Ablauf der Begebenheiten mit seiner Spannung zur Ruhe kommen könnte. Es fehlen ihm für die erdichtete Welt seines Buches die zureichenden Anknüpfungspunkte in seiner eigenen Lebenserfahrung. Auch wenn es den Knoten der Geschichte gelöst sieht, bleibt ihm noch eine Arbeit an jedem einzelnen Bilde übrig.

Der gesunde Sinn des Kindes treibt es daher zu einer wiederholten und dauernden Beschäftigung mit seiner Geschichte. Die oft gehörte Erzählung will es vom Erzähler wieder und wieder hören; es spielt die Geschichte in seinen Spielen, es träumt sie in seinen Träumen und sucht sie im wirklichen Leben wieder. Aber diesem gesunden Triebe des Kindes schadet

das Kinderbuch; es ist nicht wie der Erzähler, von dessen Rede, Ton, Geberde bei jeder Wiedererzählung größere Klarheit zu erwarten ist. Die Geschichte im Buch ist fertig, das Kind mag sie nicht wieder von vorn anfangen und, was am schlimmsten ist, — am Ende der einen Geschichte steht sogleich der Anfang der andern, beim Schluß des einen Buchs bietet sich schon ein neues dar, und die einmal erweckte Erregung treibt, ehe das Kind zur Besinnung gelangt, zu neuen Erregungen fort. Die Vorstellungen, die eben mit leisen Spuren in der Seele sich angelegt haben, werden, ehe sie sich abgeklärt, geordnet und festgesetzt haben, schon von einer neuen Reihe von Bildern überzogen. Immer neue Vorstellungen und Erregungen treten hinzu, vermengen, verundeutlichen, verwirren sich. Kein klares, reinliches, frisches Bild bleibt in der Seele zurück. Alles verschwimmt ins Nebelhafte. Das Kind selbst gelangt nicht zur Beruhigung und Befriedigung.

Und nun denke man nicht nur an das Uebermaß der Lektüre, sondern auch an das bunte Durch- und Untereinander. Wir haben es erlebt, daß ein 12jähriges Mädchen an einem Abende das Märchen vom Schneewittchen und Körner's Banditenbraut las. Und wenn auch das Kind sich im Kreise der sogenannten Jugendlektüre hält, — welche ganz heterogene Gesellschaft von Heroen und artigen Kinderhelden, von Märchen, Fabeln und Geschichten, von Lederstrumpfromanen und Moralien, von Volksbüchern und „Kochbüchern für die Puppenküche," von geographischen, Natur- und Kinderstubenbildern würfelt ihm die Weihnachtsmesse (dieser pädagogische Rathgeber fürs Bücherkaufen) zu. Man erfährt es, wie das Kind, auch bei besonnenem Lesen, nicht selten einzelne Ausdrücke und selbst ganze Geschichten im verkehrtesten Sinne auffaßt. Und nun denke man sich dieses Unvermögen und die leicht erregbare Einbildungskraft unter dem Einflusse jenes fieberhaften Viel- und Vielerleilesens; es ist nicht anders möglich, als daß alle Bilder, — Situationen, Ereignisse, Charaktere, so wie die verschiedenen Kolorite der Darstellung in heilloser Verwirrung ineinander schwimmen.

Man beruhige sich nicht mit dem gewöhnlichen Troste, daß die Lektüre eben deshalb wenig schade, weil das flüchtig Gelesene auch schnell wieder vergessen werde. Sachen, Namen und Begebenheiten mögen vergessen werden; aber ein Gewirre von nebelhaften Eindrücken und eine krankhafte Stimmung der Seele wird als Folge der Vielleserei dauernd sich festsetzen. — Und eben nicht die verwirrten Vorstellungen an sich, sondern dies ist das Schlimmste, daß Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit und Zerfahrenheit der Gedanken überhaupt erzeugt, daß das Gedächtniß umnebelt und abgeschwächt und endlich ein traumhaftes Dahinleben zur Gewohnheit wird.

Es läßt sich wohl annehmen, daß solche Zustände des Geistes nicht eben zu einer klaren und ernsten Schularbeit disponiren. — Doch wir besitzen ja auch eine Jugendliteratur, die ausdrücklich darauf ausgeht, auf angenehmste Weise in Geographie und Naturgeschichte, in Geschichte und Literatur, sowie in allerlei gemeinnützigen Kenntnissen zu unterrichten. Diese didaktische Literatur, zum größten Theile eine Nachkommenschaft des Campe'schen Kinderbuchs, pflegt, wie dieses, dem natürlichen Zuge des Kindes nach Fernem, Fremdem und Wunderbarem zu folgen, weniger selbst zu erfinden, als vorhandenes Material zu sammeln und zu bearbeiten, und auf diese Weise eine Masse von bildendem und auch in der Schule wohl verwendbarem Wissen an die Jugend zu bringen. Und in der That bietet dieser Zweig der Literatur, wenigstens da, wo er zu dem gereifteren Jugendalter hinaufreicht, viele wirklich werthvolle Früchte. Aber im Ganzen und Großen finden wir auch hier zu manchen Bedenken Grund.

Hier und da blickt noch die Methode jener Schule durch, die ihren Kindern das ABC auf Honigkuchen beibrachte: man macht der Jugend, die sich an den Ernst der Arbeit gewöhnen soll, das Lernen zu süß, schadet der Würde des Gegenstandes durch Spielerei der Unterhaltung und läßt sich zu der breiten Verständlichkeit herab, die schon Kästner mit den Worten geißelte:

„Dem Kinde bot die Hand zu meiner Zeit der Mann,
Da streckte sich das Kind und wuchs zu ihm heran.
Jetzt kauern hin zum lieben Kindlein
Die pädagogischen Männlein.“

Eine solche, dem kindischen Wesen sich ankünstelnde Darstellung langweilt und erschlafft, statt zu erfrischen und zu kräftigen. Wenn Campe's Schriften eine solche Wirkung nicht üben, so verdanken sie es nur dem gesunden Sinne der kleinen Leser, die so klug sind, die eingestreuten langweiligen und läppischen Gespräche zu überschlagen. Ueberhaupt, was in Campe's Robinson vortrefflich ist, das ist nicht die lehrhafte Tendenz, sondern der unverwüstliche (Defoe'sche) Stoff, der auch in der kleinmeisterlichen Bearbeitung seine hinreißende Anziehungskraft behauptet. Er belehrt, aber weit weniger durch seine Lehrhaftigkeit, als durch seinen großen, wahrhaften Inhalt. Ebenso ist es nur der glücklich gegriffene Stoff, welcher die „Entdeckung von Amerika,“ trotz der unkünstlerischen Einkleidung, noch heute als gute Kinderschrift empfiehlt.

Wenn aber nach jener Seite hin Dahlmann's Wort am Platze sein mag, daß „ein gutes Kinderbuch, statt den Kindern nachzukriechen, neben dem Verständlichen einen stachelnden Zusatz von noch nicht verständlichen Dingen geben müsse,“ so sehen wir andererseits, daß neuere Schriften vielfach in den entgegengesetzten Fehler verfallen, indem sie statt halbverständlicher auch ganz unverständliche Dinge, Gedanken und Ausdrücke geben. Und wenn jene kleinmeisterlich pädagogische Tendenz der philanthropischen Schule getadelt werden muß, so ist in neuerer Zeit noch weit mehr zu beklagen, daß viele sogenannte didaktische Jugendschriftsteller auch nicht einmal unbewußt von irgend einem pädagogischen Gedanken geleitet werden. Man sammelt aus Büchern jeder Art, am meisten aus moderner Reise- und Touristenliteratur, giebt die Stoffe, wie sie sich eben finden, oder in nur flüchtiger und oft geradezu leichtfertiger Bearbeitung, in den verschiedenartigsten Koloriten, bald nach dieser, bald nach jener sittlichen, religiösen oder irreligiösen

Auffassungsweise und stellt dann alles bunt zusammen zu einer Gallerie von geographischen und naturgeschichtlichen Bildern, von Reise- und Jagdabenteuern, Schiffbruch- und Seeschlacht-, Indianer-, Neger- und Kannibalen-Geschichten. Und das Schlimmste vielleicht ist, daß auch hier, — bei den meisten solcher Geschichten, — das Interesse an dem eigentlich Wissenswerthen von dem Reiz des Romans verschlungen wird. Das Allerwunderbarste, Außerordentlichste und Unglaublichste wird für den jungen Leser ausgesucht. Nichts darf seinen ruhigen, natürlichen Verlauf nehmen. Die Indianer und die Löwen sind entweder groß- und edelmüthig wie die Engel, oder alles Volk und Gethier der Erde ist in grauenhaftester Hinterlist und Blutgier begriffen. Bei jeder Fahrt auf dem Meere oder Strome, bei jedem Schritt in die Prärie, bei jedem Ritt in die Wüste und bei jeder Ruhe im Palmenhain muß irgend ein schreckliches, halsbrechendes, haarsträubendes Abenteuer eintreten. Robinson unter Menschenfressern ist eine wahre Idylle gegen diese Löwen- und Tigerjagden, diese Neger- und Indianerhetzen. Und so sehr ist dieser Styl zur Gewohnheit geworden, daß selbst bessere Schriftsteller, wie W. O. v. Horn (z. B. in seiner Korsarenjagd und in dem Biberfänger) sich davon nicht frei halten.

Diese Spekulation auf den Phantasiereiz muß nothwendig der Wahrheit der Sache selbst schaden. Der Leser erblickt das Volksleben nicht in seiner ruhigen Sitte und Gewohnheit, die Natur nicht in ihrem stillen Haushalte, sondern nur den Aufruhr wilder Leidenschaften und roher Kräfte. — Rechnet man nun noch hinzu, daß die spekulirende Zuvorkommenheit jener Schriften immer nur das Zuckerbrod der Wissenschaft zu geben pflegt, und daß eben die Süßigkeit und der Romangeschmack es ist, wodurch die Jugend gelockt wird, an solcher Kost herumzunaschen, so wird man wenigstens zugestehen, daß dabei nicht eben ein geographisches und naturwissenschaftliches Studium herauskomme. Im Gegentheil, eine so beschaffene und so betriebene Lektüre wird von der Gründlichkeit des Studiums abziehen und Unlust an ernster Arbeit erzeugen. Ueberhaupt ist es ein

heilloser Irrthum, wenn man das Viellesen der Kinder immer auch für ein Zeichen der Wißbegierde hält, während es in Wahrheit meist nur aus Neugierde und Unterhaltungssucht hervorgeht. Das Kind studiert nicht Charaktere und Situationen; es will nichts wissen als die Geschichte und fliegt von Seite zu Seite an dem Faden des Romans hin, um nur zu sehen, wie „es ausgeht.“

Wir wollen zugestehen, daß selbst bei einer solchen Lektüre allerlei Kenntnisse hängen bleiben. Aber nun denke man auch hier an das bunte Durcheinander! Wenn der Knabe an einem Leseabende durch den arabischen Wüstensand und durch ewige Eisfelder gejagt wird, mit Kamelen und Rennthieren, Hindus und Rothhäuten, Schlangen und Bären Abenteuer besteht, ohne irgend ein Verständniß des Terrains, auf welchem diese verschiedenen Erscheinungen die Bedingung ihres Lebens finden, — werden sich die Vorstellungen nicht verwirren? Werden die planlos zugewürfelten Stückchen des Wissens auch irgendwie zu einer harmonischen Einheit sich aneinanderschließen? — Und wie werden sie in den Zusammenhang des Schulunterrichts sich einfügen?

Während die Schule sich abmüht, in vorsichtig methodischer Folge von einer Stufe des Wissens zur andern zu führen, würfelt die Lektüre ohne Wahl und Zusammenhang dem Schüler die verschiedenartigsten Fragmente der Bildung zu und der Unterricht findet nun auf seinem Wege überall solche Bruchstücke vor. Er würde sie benutzen können, selbst durch sie sich gefördert sehen, wenn sie nur bei jedem Schüler gleichmäßig und gleichartig sich angesammelt hätten; aber nun finden sich bei dem einen diese, bei dem andern andere Fragmente vor und fast bei allen nur eine verwirrte Masse; die Schule vermag daher, wenn sie allen dienen soll, nicht die Vorarbeit des einzelnen zu benutzen, ja, sie sieht sich durch dieselbe oft mehr gehindert, als gefördert. Unter dem fortlaufenden Einfluß einer regellosen Lektüre wird die Gleichmäßigkeit und Gleichartigkeit der Klassenbildung immer mehr gestört, und auf

den höheren Stufen endlich findet der Lehrer oft genug, daß die Schüler mit dem, was er bringt, schon lange fertig zu sein meinen. Denn namentlich vom geschichtlichen, geographischen und naturkundlichen Wissen haben sie überall das Anziehendste, den Honigseim, schon vorweg genossen und bei diesem Umhernaschen, wie der Lehrer schmerzlich empfindet, den Sinn für eine ernstere Auffassung und tiefere Ergründung verloren. — Nur in dem Fluß und den Phrasen der deutschen Aufsätze wird man vielleicht eine, immerhin nicht zu verachtende, wenn auch an sich wenig gehaltvolle Frucht der Viellektüre gewahr werden.

Die Schlaffheit und Zerstreutheit der Jugend, über welche man nicht selten klagen hört, die encyklopädische Halb- und Vielwisserei und der daran sich knüpfende Dünkel, welcher unserer Zeit überhaupt charakteristisch ist, haben den ergiebigsten Boden in dem seichten, planlosen und gefallsüchtigen Popularisiren der Wissenschaft, — zuerst für das Kind und dann für die erwachsenen Laien. — Es liegt eine Wahrheit in Plato's Befürchtung, daß das Bücherlesen leicht Weisheitsdünkel bei wirklicher Unverständigkeit erzeuge, — und ein kluger Sinn in der Bemerkung des Narrenschiffs von Seb. Brant, daß, seitdem die Welt so viel Bücher habe, man wenig mehr aus Büchern lerne.

Dies alles schließt übrigens nicht das Zugeständniß aus, daß durch eine wirklich werthvolle und ernst betriebene Lektüre, wie die Bildung überhaupt, so die Schularbeit insbesondere in höchst fruchtbarer Weise gefördert werden könne; und wir haben bereits erwähnt, daß die vorwaltend didaktische Jugendliteratur, so groß auch ihre Gebrechen im allgemeinen sind, doch schon jetzt viele wirklich brauchbare und selbst werthvolle Schriften biete. Wir erinnern beispielsweise an die „Fahrten und Abenteuer des Kapitän John Roß" (Leipzig 1846) und des „Kapitän James Roß" (Leipzig 1848), an einige der (illustrirten) geographischen Bücher des Spamer'schen Verlags ꝛc. Wir gedenken der „gemeinnützigen Naturgeschichte" von H. O. Lenz,

eines Buches, das weder eigens für Kinder, noch sonst für ein bestimmtes Publikum geschrieben ist, aber ganz in dem naiven Tone eines einsiedlerischen Mannes, der, im stillen Verkehr mit der Natur beglückt, aller Welt von seinen lieben Thieren und Pflanzen erzählen möchte. Für das gereiftere Alter sind Bücher, wie die „Naturbilder“ und die „geographischen Landschaftsbilder“ von Vogel, Tschudi's Thierleben u. a. brauchbar. Am ergiebigsten aber ist die Ausbeute auf dem Gebiete der Sage, Geschichte und älteren Literatur. Hier finden sich: B. G. Niebuhr's griechische Heroengeschichten, an seinen Sohn erzählt, die zwar vielfach überschätzt werden, aber doch nicht unbrauchbar sind, — C. F. Becker's Erzählungen aus der alten Welt, 3 Theile (obgleich etwas modernisirt und hin und wieder durch commentirende und räsonnirende Zuthaten entstellt), — E. Kapp, die Heimkehr des Odysseus, (treu nach dem Original, für gereiftere Schüler), — G. Schwab, die schönsten Sagen des klassischen Alterthums (obschon die klassische Einfachheit und Schmucklosigkeit des Originals häufig vermißt wird), — Fr. Lange, Lesebuch zur griechischen Geschichte (aus Herodot), — Lanz, historisches Lesebuch (1ster Theil: Alte Welt, 2ter Theil: Mittelalter), — G. Schwab, Buch der schönsten Geschichten und Sagen für Alt und Jung, 2 Theile (eine Sammlung aus den vielgelesenen alten Volksbüchern: der gehörnte Siegfried, Genovefa, Griseldis, Fortunat rc., nur daß unter moderner Eleganz die alte Naivetät etwas verwischt ist), — F. Bäßler, die schönsten Heldengeschichten des Mittelalters, 5 Bändchen, Heldengeschichten des Mittelalters, mit Illustrationen, 3 Bändchen, und Sagen aus der Geschichte des deutschen Volkes, — Klopp's Gudrun, — Krieger, altdeutsche Volkssagen, 3 Theile. Diese und etwa Roland von Bäßler können schon zwölfjährigen Knaben gegeben werden. — Uebrigens wird man häufig bemerken, daß Nibelungen, Gudrun u. dgl., sowie die sogenannten Volksbücher, dem verwöhnten Geschmacke unserer Jugend nicht recht zusagen. — Für die eigentliche Geschichte können neben Bredow's „umständlichere Erzählung,“ die immer

noch schön und nützlich zu lesen ist, und neben Kohlrausch, deutsche Geschichte für Schule und Haus, Stacke's Erzählungen und eine andere ansehnliche Zahl von werthvollen Schriften für das gereiftere Alter empfohlen werden. — Die bei den Gymnasien und Realschulen Preußens bestehenden Schülerbibliotheken, denen seit einigen Jahren auch von den Unterrichtsbehörden eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet wird und über deren Einrichtung Hülsmann im Programm des Duisburger Gymnasiums (1855) treffliche Gedanken niedergelegt hat, bieten in ihren Katalogen, soweit sie veröffentlicht sind, eine sehr lehrreiche Auswahl. Aber eben diese Auswahl, die fast nur didaktische Schriften, eigentliche unterhaltende Kinder- und Jugendschriften aber fast gar nicht aufzuweisen hat, ist ein Zeugniß für die Unbrauchbarkeit unserer specifischen Jugendliteratur.

Von J. G. Fichte wird erzählt, daß er als siebenjähriger Knabe sein Lieblingsbuch, die Historie vom gehörnten Siegfried, freiwillig von sich in die Wellen des Baches vor seinem väterlichen Hause warf, weil er merkte, daß es ihn zur Zerstreuung und zu Unfleiß in der Schule verleitete. Mit diesem Opferbilde und seiner symbolischen Lehre könnten wir versucht sein unsere düstere Darstellung zu schließen. Aber in der That sind wir nicht gemeint, daß wir unsere gesammte specifische Jugendlektüre, wie Stoy Lust trägt, ohne weiteres Besehen jenem gehörnten Siegfried nachwerfen sollen. Lektüre ist ein unabweisbares Bedürfniß unserer Jugend; sie ist auch ein so wirksames Bildungsmittel, daß wir ihrer nicht entrathen können und dürfen, und die Entartung des Lesetriebes selbst hat viel zu sehr in einer allgemeinen Richtung der Zeitbildung und in der Verkünstelung der natürlichen Familienverhältnisse und Zustände überhaupt ihren Grund, als daß an eine Heilung zu denken wäre, wenn dem krankhaften Bedürfnisse nur die Befriedigung und nicht vielmehr die Wurzel abgeschnitten würde.

Den Lesetrieb zu mäßigen, ist eine dringende, aber dem gemäßigten gute Bücher zu verschaffen, eine eben so dringende Forderung. Wo aber sind diese guten Bücher? — Stoy sagt, daß die Jugend an der Bibel und an den Klassikern genug habe. Aber welches sind die Klassiker, wenn man nicht allein Blumenlesen aus ihren Werken meint? — Allerdings wird sich außer Schiller, dessen Tell man schon jetzt „den Kindern erlaubt," noch manches Klassische finden, das auch für die Jugend sich eignet. Je nach der Altersreife finden wir solches bei Lessing, Goethe, Herder (sein Cid), selbst bei Shakespeare; auch von Körner könnte einzelnes herbeigezogen werden, ferner Uhland's „Ernst v. Schwaben," auf den schon Hiecke aufmerksam machte; selbst Steffens, Walter Scott, Cooper könnten ins Auge gefaßt werden und von anderer Seite her Pestalozzi's „Lienhard und Gertrud," Heim's Leben von Keßler, Nettelbeck's Leben, Arndt's „Erinnerungen" u. dergl. m. Aber eine, und zwar nicht zu knappe Auswahl muß doch auch hier erst getroffen werden; und immer werden wir uns dabei nur mit der gereifteren Jugend abfinden. Aber unsere Jugend liest auch schon vor dem 14ten und 12ten Jahre, und es wird nichts übrig bleiben, als daß wir für dieses frühe Alter auch einiges in unserer specifischen Kinderliteratur aufzufinden suchen. Ein Katalog von wirklich empfehlenswerthen Schriften dieser wie jener Art würde für Eltern und Lehrer eine ersehnte Hülfe sein; aber er ist leichter gefordert als gegeben. Wir haben eine Versammlung von mehr als zwanzig Schulmännern um ihre Hülfe angegangen, und nach ernstlicher und wiederholter Ueberlegung konnte man, abgesehen von didaktischen Schriften, nur über zwei prosaische Bücher für die frühere Kindheit sich einigen: Grimm's „Kinder- und Hausmärchen" und Campe's „Robinson," und selbst über diese nur mit dem Vorbehalt, daß die Märchen nicht geschrieben und Robinson anders geschrieben sein sollte. — Es wird einer andauernden vereinten Arbeit von Sachverständigen bedürfen, um aus dem massenhaften Schutte der Jugendliteratur noch einiges edle Gestein und

aus dem Schatze der National- und Weltliteratur das für unsere Jugend Dienliche auszusuchen.

Mit dem Gedanken einer solchen Auswahl aus vorhandenem Vorrath hängt die weitere Forderung der Herstellung wirklich guter Jugendschriften zusammen. Herbart hält es, vielleicht mit Recht, für unmöglich, daß in unserer Zeit ein auch noch so großer Dichter („denn in jedem Dichter spiegelt sich seine Zeit") eine der Jugend würdige Erzählung erfinde. Wenn er aber überhaupt „nur eine einzige Gegend kennt, wo eine solche Erzählung gefunden werden könnte," — nämlich „die klassische Kinderzeit der Griechen," so dürften wir doch uns erst etwas näher umsehen, ob bei keinem anderen Volke, auch nicht bei unserem deutschen, solche Gaben sich finden. Allerdings ist es wahr, daß „nur das Beste für unsere Jugend eben gut genug ist." Aber das Beste, was der Geist eines Volkes erzeugt hat, wird für die Jugend dieses Volkes auch nicht zu schlecht sein. In dem Begriffe Klassisch liegt hier der Schwerpunkt der Forderung; und unter Klassisch verstehen wir hier das, was das Gesammtbewußtsein der Nation als bestes geistiges Eigenthum erkennt, insbesondere die in der gesunden Kindheit eines Volkes entsprungene, durch langjährige Ueberlieferung in der Entwickelung des Volksgeistes abgeklärte und ihm ganz angeeignete Dichtung und praktische Weisheit, — im weitesten Sinne alles, „was als Welt- und Völkergabe verehrt wird" (Rosenkranz). Aus solchem, von Geschichte und Literatur gehüteten Horte wird die Nation die Lektüre für ihre Jugend zu wählen haben. Daß die Kunst, solche Schätze zu heben und auszuwählen, und die vielleicht noch größere, solche Perlen, wo es nöthig ist, neu zu fassen, noch unter uns zu finden sei, daran zweifeln wir nicht. Aber freilich gehört zu beiden eine wahrhaft geniale Hand und dazu noch, wie Hamann sagt, ein Mensch, der „einen Narren an Kindern gefressen hat."

Zu eingehenden Erörterungen über diesen Gegenstand aber, sowie zu manchem anderen, was wir über Wahl und Leitung der Lektüre (und auch über das Bilderwesen der Kinderschriften) sagen möchten, reicht der uns zugemessene Raum auch nicht annähernd hin. Vorerst werden wir indes wenigstens einen Theil unserer Pflicht erfüllt zu haben glauben, wenn unsere Worte die Gefahr deutlich machen und die elterliche Liebe veranlassen, der Lektüre des Kindes ihre Aufmerksamkeit und Theilnahme zuzuwenden.

VI.

Die Realschule im Dienste lokaler Bildungsbedürfnisse.

Einige Worte zur Verständigung.

(1852.)

Der in dem vorjährigen Programme der Musterschule ausgesprochene Gedanke, der Anstalt die Ausbildung zu einer vollständigen Realschule zu geben, wird mit dem Anfange des nächsten Schuljahres seine Verwirklichung beginnen.

Indem somit die Musterschule im Begriffe steht, aus ihrem in dem Leben unserer Stadt ziemlich tief gewurzelten Stamme neue Bildungszweige hervorzutreiben, hat diese Stadt wohl ein Recht zu der Frage, ob und welchen Nutzen sie von diesen neuen Trieben werde ziehen können, und hat die Schule die Pflicht, auf solche Frage eine Antwort zu geben, und zwar nicht allein durch die langsam redende That, sondern auch durch ein dieser vorausgehendes Wort.

Die nachfolgenden Zeilen können es nun zwar nicht unternehmen, eine solche Antwort in erschöpfender Weise zu geben; aber sie wollen es versuchen, dieselbe wenigstens einzuleiten, indem sie zunächst an die Frage anknüpfen, ob und inwiefern die R e a l s c h u l e i m D i e n s t e l o k a l e r B i l d u n g s b e d ü r f n i s s e zu stehen habe.

Sieht man auf die Praxis der Gesammtheit von Schulen, welche unter den verschiedenen Namen: Realschule, Realgymnasium, höhere Bürgerschule, Bürgergymnasium ꝛc. im gemeinsamen Dienste der höheren Bürgerbildung wesentlich nur einen und denselben Zweck verfolgen, und von uns im Nachfolgenden unter dem gemeinsamen, weil üblichsten Namen „Realschule" begriffen werden sollen, — so sollte man meinen, die Frage, ob überhaupt ein Individualisiren dieser Schulen nach örtlichen Verhältnissen für geeignet gehalten werde, sei bereits thatsächlich bejaht. Denn die Verschiedenheiten, wie sie in der Lehrverfassung der bezeichneten Anstalten augenfällig hervortreten, lassen sich nicht unschwer nach territorialen Grenzen gruppiren, — am deutlichsten nach den Gegensätzen von Nord- und Süddeutschland.

Die gegenseitige Entfremdung, welche die norddeutschen und die süddeutschen Schulen schon lange charakterisirte, scheint in dem jüngsten Geschlechte derselben, in den Realschulen, zum auffallendsten Gegensatze gesteigert zu sein. Dieser Gegensatz besteht nicht allein in der Wahl und Ausdehnung einzelner Unterrichtsgegenstände, nicht darin z. B., daß in norddeutschen Realschulen (in Memel, Hannover, mehreren rheinländischen Schulen) wöchentlich vier, in süddeutschen dagegen wöchentlich 8 bis 10 Stunden Mathematik; — daß in norddeutschen, namentlich in preußischen, wöchentlich sechs Stunden Latein, in süddeutschen gar kein Latein gelehrt wird; — auch nicht darin, daß im Preußischen die Realschule mit dem 18., in Süddeutschland dagegen schon mit dem 16. und selbst 14. Lebensjahre des Zöglings abzuschließen pflegt; — es ist weniger der Gegenstand, als die Absicht des Unterrichts, wodurch der Gegensatz gebildet wird. In Norddeutschland hat die alte Schule, das Gymnasium, im Gebiete des Humanismus selbst den andringenden Forderungen des Realismus bedeutende Concessionen gemacht, indem sie den Realien einen ziemlich geräumigen Platz in den altklassischen Lehrsälen einräumte, dafür aber auch in die Realschule selbst etwas viel philologisches Element einzuschieben suchte.

Im Süden dagegen (und auch das Königreich Sachsen mußte man bis in die neuere Zeit hierher zählen) ist die philologische Schule fast unnachgiebig gegen die Wünsche des Realismus geblieben, und hat ihren eigenen antiken Charakter durch moderne Bildung nur wenig alteriren lassen; in Folge der Gegenwirkung aber hat eben hier der Realismus von dem Principe des Humanismus sich radikaler zu lösen gesucht und Schulen gegründet (man denke an die Gewerbschulen in Sachsen und die Gewerb- und landwirthschaftlichen Schulen in Bayern, an die Realschulen in Würtemberg, an die polytechnischen Schulen im Großherzogthum Hessen, in Baden, Würtemberg und Bayern), die in völliger Abkehrung von dem Gymnasium stehen. Im Norden herrscht das pädagogische, im Süden das professionelle Princip in den Anstalten für höhere Bürgerbildung vor. Im Norden steht die Realschule selbst im Kampfe gegen den Realismus, und wagt mit dem Gymnasium um den Preis gründlicher Humanitätsbildung zu konkurriren; im Süden dagegen steht sie ganz im Dienste der realistischen Bildungsweise. Im Norden ist der Zuschnitt ganz auf allgemeine Bildung gerichtet und nur der Stoff der Art, daß nutzbares Berufsmaterial abfällt; im Süden dagegen geht man zeitig und geradeaus auf gewerbliche Befähigung aus. Im Norden steht auch die Realschule (obschon meistens von Kommunen dotirt) im Dienste des Staates, indem sie ihm, wie z. B. in Preußen, die subalternen Diener vorzubilden hat; im Süden arbeitet sie mit weit größerer Unabhängigkeit für die unmittelbaren Bedürfnisse des Bürgerstandes. Wenn auch einzelne Ausnahmen sich finden, namentlich die, daß das norddeutsche (sogenannte pädagogische) Princip seine Anwendung ziemlich deutlich auch in die großherzoglich hessischen und badischen Realschulen hinüberzieht, so wird doch die allgemeine Wahrheit, die in der Charakteristik jener Gegensätze liegt, von dem Sachkundigen nicht in Abrede gestellt werden.

Es ist die Vermuthung nahe genug gelegt, daß diese Gegensätze nicht lediglich durch willkürliche Einfälle der organisirenden Schulbehörden hervorgerufen worden sind, sondern ihren

tieferen, wenn auch nicht für alle einzelnen Verschiedenheiten nöthigenden Grund in einer schon bestehenden Gegensätzlichkeit der Kulturzustände von Nord- und Süddeutschland überhaupt und des höheren Bürgerstandes dieser Theile insbesondere finden. Und mit der Annahme eines solchen kausalen Verhältnisses würde für den nächsten Zweck dieser Darstellung wenigstens annäherungsweise eine Antwort gegeben sein, nämlich die, daß eine Realschule in Frankfurt, nahe der Grenzscheide von Nord- und Süddeutschland, gegründet, ziemlich natürlich darauf angewiesen sei, mit ihrer Lehrverfassung die Mitte zwischen nord- und süddeutscher Art einzunehmen.

Indes hat die Theorie des Realschulwesens, so weit wir sie jetzt entwickelt sehen, jenen thatsächlich bestehenden Gegensätzen noch keineswegs eine in eigenthümlichen Kulturverhältnissen begründete Berechtigung zugestanden, und jede Schule, die norddeutsche wie die süddeutsche, meint viel weniger, daß sie etwas für sie besonders Geeignetes, als vielmehr, daß sie das allgemein Wahre und Rechte gefunden habe und zur Ausführung bringe. — Ruhend auf der breiten Grundlage des Humanitätsprincips meint die norddeutsche Schule in der süddeutschen Einseitigkeit der Bildung, Verödung des Gemüthes durch mathematische Dürre, Verfrühung in polytechnisch-akademischer Art zu erblicken. Die süddeutsche dagegen freut sich ihrer Einfachheit, und daß sie kurz und gut auf den eigentlichen Zweck losgehe; über der norddeutschen lange Theorie und umständliche Praxis, über ihre Verbindung des Antiken und Modernen, die ihr einen verwischten Charakter gebe, lächelt sie; sie tadelt, daß die norddeutsche ihren Schüler in vierzehn bis sechzehn verschiedene Unterrichtsfächer zersplittere, daß sie ihm Bildung und Bildungsbedürfnisse aufdringe, die in Zwiespalt mit seinem künftigen Stand und Berufe zu treten drohen.

Es würde eine interessante Untersuchung sein, näher nachzusehen, inwieweit die Verschiedenheiten der Lehrverfassung der bezeichneten Schulen in den Eigenthümlichkeiten verschiedener Kulturzustände ihre Begründung finden; und es würde sich dabei

vielleicht herausstellen, daß ein Grund zu Verschiedenheiten jener Art allerdings gegeben, aber nicht mit Konsequenz in Anwendung gebracht ist. Wir selbst können hier an dieser Untersuchung uns nur insoweit betheiligen, als sie im Zusammenhange mit der von uns aufgestellten Frage steht. Wenn wir aber die Beantwortung derselben nothwendig an den Begriff der Realschule selbst anknüpfen müssen, so dürfen wir uns wohl zur Feststellung desselben auf wenige Andeutungen beschränken.

Die Realschulen sind hervorgerufen worden durch das Bildungsbedürfniß eines eigenen Standes, — des höheren Bürgerstandes. Sie sind also Standesschulen. Man kann die verschiedenen Stände der bürgerlichen Gesellschaft nach charakteristischen Merkmalen der Berufsthätigkeit eintheilen und hiernach zwei Gruppen unterscheiden:*) die theoretischen oder sogenannten Gelehrtenstände, deren Thätigkeit auf das Ideelle, Innere, Geistige gerichtet ist, und die praktischen Stände, deren Thätigkeit auf das Wirkliche, Aeußere, Materielle sich richtet. Dabei ist leicht erkennbar, daß die praktischen Stände wieder in zwei Klassen zerfallen, die, wenn sie auch in Individuen sich vermischt finden, doch im Allgemeinen sehr bestimmt sich unterscheiden. Während nämlich alle praktischen Stände das Gemeinsame an sich tragen, daß das Materielle — die physische Natur im weitesten Sinne — Gegenstand ihrer Thätigkeit ist, so stellt sich zugleich deutlich vor Augen, daß diese Thätigkeit nach Form und Zweck sich sehr verschieden äußert. Die Einen treiben ihr Geschäft principmäßig zum Zweck der Darstellung einer innerlich gefaßten Idee; die Arbeit selbst ist ihnen nicht unmittelbarer Zweck; sie müssen sich des Zusammenhanges bewußt sein, in welchem diese Arbeit zum gesellschaftlichen Leben, der Beziehung, in welcher sie zu höheren geistigen Zwecken steht; meist ist ihre Thätigkeit nicht direkt auf die Materie gerichtet, nicht unmittelbar äußerlich producirend, sondern besteht darin, praktische Arbeiten im Großen zu leiten. Die Anderen dagegen

*) Nach Deinhardt.

treiben ihr Geschäft nur nach hergebrachten Formen, principlos, ohne einer leitenden Idee sich bewußt sein zu müssen oder selbst zu können; die Arbeit an sich ist ihnen unmittelbarer Zweck, sie wird von ihnen kaum in einem andern Zusammenhang, als in dem zum eigenen Broderwerbe, gedacht, ihre Arbeit ist unmittelbar praktisch, — Handarbeit. Die Ersten bilden die höheren, die Anderen die niederen praktischen Berufsarten. Diese Eintheilung, die wir an einem anderen Ort*) etwas näher ausgeführt haben, ist, wie gesagt, von der Art der Berufsthätigkeit entlehnt, und es ist deutlich, daß durch die Darstellung der Berufsthätigkeit der höheren praktischen Stände eben die des höheren Bürgerstandes im allgemeinen charakterisirt ist.

Als die Realschule als Bildungsstätte dieses Standes auftrat, faßte sie vorerst nur jene Berufsthätigkeit ins Auge, leitete aus dieser allein die besonderen Bildungsbedürfnisse des Standes her und machte, indem sie diesen zu dienen suchte, sich selbst zur Berufsschule. Es war die Zeit, wo man in der Realschule die neu erfundene Apotheke erblickte, in welcher jeder Gewerbstand die Recepte zum Reichwerden seiner Kinder machen lassen könne, und wo die Realschule selbst sich einbildete, das Universalmittel zu besitzen, um den Baumeister und den Kommis, den Mechaniker und den Färber zugleich fertig zu machen. Die Realschule stand ganz im Dienste des Gewerbes, war ganz professionell. Wo eine Stadt eine solche Schule gründete, machte sie ihr den Lektionsplan nach der Musterkarte ihrer eigenen Gewerbe. — Aber es ist auch bekannt, daß auf die verunglückten Versuche der utilitarischen Schule ein sehr gründlicher Rückschlag folgte. Der Verheißung, daß die Schule zu allen Gewerben fertig machen wolle, folgte die Erklärung, daß sie um den künftigen Beruf ihres Zöglings sich gar nicht zu kümmern habe: „Qu'on destine mon élève à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe; vivre est le métier que je lui veux

*) „Das Realschulwesen in Charakteristiken."

apprendre.“ *) In Preußen am meisten erfuhren die Realschulen diesen Rückschlag; der subalterne Staatsdienst blieb das einzige Metier, zu welchem sie noch eine unmittelbare Vorbereitung zu geben hatten.

Diese Bewegung hat das große Verdienst, den Grundsatz zur Geltung gebracht zu haben, daß die Realschule nur eine allgemeine Vorbereitung für den Beruf geben könne und dürfe und daß die sicherste und nothwendigste Grundlage des Berufs in der allgemein menschlichen Bildung gegeben werde.

Aber der Begriff der Realschule ist auch durch diese Feststellung ihrer Beziehung zum künftigen Geschäfte des Zöglings nicht völlig bestimmt, — eben deshalb nicht, weil in dem Stande, dem sie dient, noch etwas anderes wesentlich ist als das Geschäft.

Der höhere Bürgerstand ist nicht allein durch Komptoir und Werkstätte charakterisirt; er ist es auch und noch viel bestimmter durch eine eigenthümliche Species nicht der Berufs-, sondern der allgemeinen Bildung. Diese Bildungsart ist aus der Verbindung zweier mächtiger Faktoren hervorgegangen, — aus der Ueberlieferung der antiken Bildung, die, durch das Medium des Gelehrtenstandes seit Jahrhunderten in das Volk geleitet, hier allmälig einen Theil ihres Geistes als selbständiges, von den Quellen unabhängiges Wesen abgesetzt hat, — und aus der selbständig produktiven Kraft der Neuzeit, wie sie in der Entwickelung der Geschichte, in der neueren Literatur und in den großartigen Fortschritten der Naturwissenschaften sich geäußert hat. Aus diesen beiden Faktoren hat sich das entwickelt, was wir die moderne Bildung nennen; und ein Kind dieser Bildung, wie ihr hauptsächlicher Träger zugleich, ist der höhere Bürgerstand. Die Naturnothwendigkeit forderte, daß diese Bildung, sobald sie zur Selbständigkeit gekommen war, sich als Pflanzstätte eine eigene Schule erbaute. Diese zu sein, ist der eigentliche Beruf der Realschule.

---

*) Rousseau.

Auch hiermit ist ein Beitrag zur Beantwortung unserer Frage gegeben. Denn wenn irgend wo im Vaterlande der höhere Bürgerstand zu einer selbständigen Bildung sich entwickelt hat, und also das Bedürfniß einer eigenen Pflanzstätte derselben recht fühlbar geworden sein muß, so ist dies gewiß in unserer Stadt der Fall. Ja, es müßte der Umstand, daß eine solche Schule nicht schon lange hervorgerufen worden ist, unbegreiflich erscheinen, wenn er nicht darin einige Erklärung fände, daß die entsprechenden Bildungsbedürfnisse der Jugend theils durch Privatinstitute in der Stadt, theils auswärts, theils durch vorzügliche häusliche Einflüsse befriedigt, theils aber auch vielleicht durch frühzeitiges Ueberführen in das Geschäft beseitigt worden sind.

Indes ist damit unsere eigentliche Frage noch nicht erledigt. Es handelt sich darum, ob die Bildungsspecies, die wir bezeichnet, nach ihren allgemeinen Merkmalen an allen Orten unverändert in die Schule gebracht werden soll, oder ob die Modifikationen, welche die Physiognomie dieser Bildung unter dem Einfluß örtlicher Kultur- und Gewerbverhältnisse angenommen hat, da, wo sie sich finden, auch von der Schule in den Bereich der Thätigkeit ihres erziehlichen Unterrichts gezogen werden sollen.

Nehmen wir die Erziehung im weitesten Sinn als ein Heraufziehen des Unerwachsenen zum Bildungsstande des Erwachsenen, so ergiebt sich schon hieraus, daß je nach der Individualität des Erwachsenen auch die Erziehung eine besondere sein wird. Der Vater, wenn er seiner Aufgabe sich bewußt wird und sie mit Treue erfüllt, erzieht zwar nicht nur dadurch, daß er das Beste seines eigenen Wesens auf das Kind überzutragen sucht, sondern er strebt auch, Ideen, die in seinem Wesen noch nicht zur Wirklichkeit geworden sind, in dem Kinde zu verwirklichen. Aber selbst die ideale Richtung, die er damit nimmt, ist nach der Art und dem Maße seiner eigenen Bildung modificirt und beschränkt; und deswegen ist seine erziehende Wirksamkeit immer individuell. Dies wird sich dadurch äußern, daß

das Wesen des Erziehers im Kinde gleichartige Spuren bildet oder auch in manchen Fällen gerade solche Richtungen hervorruft, die mit denen des Erziehers in Gegensatz treten, — wie denn nicht selten der Geizhals einen Verschwender und der Verschwender einen Geizhals erzieht. — Dazu kommt, daß die eigenthümlichen äußeren Verhältnisse, unter deren Einfluß das Kind steht, die Lebensweise des Hauses und der Umgebung, die Anschauungen, Zerstreuungen, Anregungen, die aus der Umgebung an das Kind hinantreten, von dem Erzieher entweder als fördernd benutzt, oder als schädlich bekämpft, immer als in dem Kreise der erziehlichen Thätigkeit vorhandene Elemente von dieser berücksichtigt werden müssen.

Zu solchen Elementen gestalten sich aber auch die Berufsverhältnisse des Vaters und der nächsten Umgebung des Kindes. Es ist gar nicht anders denkbar, als daß bei der Mittheilung des Wesens des Vaters an das Kind auch ein Theil seines Berufssinns auf dasselbe übergehe, daß das Kind für das Geschäft des Vaters und der Umgebung ein Interesse (in Liebe oder auch in Abneigung) gewinne, daß es mit Fragen über dasselbe hervortrete, daß unwillkürlich in ihm praktisch eine deutliche Richtung nach eben diesem Geschäfte hin oder wohl auch von demselben ab sich herausbilde. — Zieht zur Ergänzung seiner erziehlichen Wirksamkeit der Vater einen Lehrer für das Kind herbei, so übernimmt auch dieser dasselbe mit dem Ergebnisse jener Einflüsse, mit jenem Interesse und jenen Fragen und mit jener prädisponirten Richtung. Er kann dieses Eigenthümliche nicht unberücksichtigt lassen, und geschähe es auch nur aus dem ganz einfachen methodischen Grunde, daß der Unterricht an das Leben, an etwas real Gegebenes anknüpfen soll. Wenn aber hierbei, methodisch ganz richtig, auch besondere Beziehungen des Berufsgeschäfts in Berücksichtigung genommen werden, so ist zugleich deutlich, daß die professionelle Eigenschaft, welche in dieser Hinsicht der Unterricht annimmt, nicht sowohl von dem künftigen Metier des Zöglings, als vielmehr von den Geschäften entlehnt ist, welche aus der gegenwärtigen

Umgebung des Zöglings heraus das Interesse desselben in Anspruch nehmen.

Ist diese Ueberlegung richtig, so muß sie in ihrer Anwendung sich auch erweitern lassen auf die nach örtlichen Grenzen gefaßte Individualität einer Gesammtheit von Menschen. Eine Gemeinde, eine Stadt, eine Provinz bildet in der Gemeinsamkeit ihrer Sinnesart, ihrer Sitten, ihrer Lebensweise und ihrer gewerblichen Verhältnisse eine Individualität. An die Stelle des erziehenden Hausvaters und des unterrichtenden Hauslehrers tritt hier die Organisation der Erziehung und des Unterrichts im Großen. Auch von dieser muß die örtlich begrenzte Gesammtheit, sowie deren Jugend, als bestimmt charakterisirte Individualität aufgefaßt werden; sie muß die Bildungselemente nehmen und benutzen, wie sie sich vorfinden, und die Bildungsbedürfnisse ins Auge fassen, wie sie sich aufdrängen; — sie muß den idealen Erziehungs- und Unterrichtsplan, den sie vielleicht ausgedacht hat, modificiren nach den besonderen Zuständen und Bedürfnissen der Bildung jener Individualität.

Daß dieser Grundsatz gerade in der ältesten und bewährtesten Schule, in dem Gymnasium, nur eine sehr geringe Anwendung zu finden scheint, darf nicht befremden; denn das Gymnasium ist die Schule eines Standes, der, aus der Masse des Volkes herausgehoben und zumeist auf dem Grund einer historisch abgeschlossenen Bildung stehend, mehr als irgend ein anderer Stand eines übereinstimmenden Charakters sich erfreut. Das Gymnasium erfüllt daher seine Aufgabe darin, eben diesen Charakter zu reproduciren und zu potenziren und den Zögling, welchen etwa andere Stände ihm zuführen, von diesen bildungsmäßig loszureißen. Und dennoch finden selbst die geringeren Schattirungen, welche die Verschiedenheit der Volksstämme der Physiognomie dieses Standes gegeben hat, auch in der Verfassung der entsprechenden Schulen (man vergleiche nur die Gymnasien von Nord- und Süddeutschland, von Preußen und Oesterreich &c.) ihren Ausdruck.

Viel deutlicher und vielfältiger aber, als in dem Gelehrtenstande, findet sich Besonderheit der Bildung und der daher rührenden Bildungsbedürfnisse in der Masse der Nation und namentlich in deren wesentlichem Bestandtheile, dem höheren Bürgerstand, ausgesprochen. Diesem, dem markirtesten Repräsentanten der im Flusse begriffenen Zeitbildung, geben die Eigenthümlichkeiten des Volksstammes, der Natur-, der politischen und der Gewerbsverhältnisse sehr deutlich ein örtlich charakterisirtes Gepräge. Die Schule dieses Standes, obschon auch ihre höchste Aufgabe darin besteht, die gegebene Zeitbildung zu einem allgemeinen Ideale hinzuleiten, muß doch an jenes Besondere anknüpfen, und hat daher zunächst die Aufgabe, die vorhandenen Bildungselemente zu reproduciren und zu potenziren. — Im Großen findet auch diese Forderung thatsächliche Anerkennung, wie man denn z. B. schwerlich daran denken wird, einen französischen Unterrichtsplan ohne weiteres in deutsche, oder einen deutschen in französische Schulen einzuführen. Aber daß auch in kleineren Kreisen, bei allerdings weniger auffallend verschiedenen, aber doch immer noch deutlich vorhandenen Eigenthümlichkeiten der Bildung und der Bildungsbedürfnisse, von der Schule ein angemessenes Eingehen auf dieselben zu verlangen ist, das wird, wie so manche allgemeine Staatsschulpläne zeigen, noch wenig anerkannt. Und doch ist es folgerichtig, jenen allgemeinen Satz auch auf kleinere Gruppen der Bildung Anwendung finden zu lassen. Es wird in einer abgeschiedenen Bergstadt die Weise der Schule ein anderes Gepräge annehmen müssen, als in einer offenen Seestadt; in einer Fabrikstadt ein anderes als in einer Handelsstadt; in einer süddeutschen ein anderes als in einer norddeutschen. Nicht die individuelle Ansicht der Schulbehörden hat hier die Verschiedenheiten der Lehrpläne auszudenken, sondern die Naturnothwendigkeit hat sie zu diktiren; im entgegengesetzten Falle haben wir nichts als Versuche willkürlicher Uniformirung, die zu dem, auch mannigfach ohne wahren Grund hervortretenden Vorwurfe, daß die Schule des Zusammenhanges mit dem Leben entbehre, einen neuen und zwar begründeten Anlaß geben.

Die Aufgabe aber eines solchen Individualisirens nach örtlichen Zuständen und Bedürfnissen ist allerdings eine ziemlich schwierige, — schwierig, insofern sie die Eigenthümlichkeit der Bildung nach örtlicher Begrenzung in der Gesammtheit ihrer charakteristischen Merkmale aufzufassen hat, — schwieriger noch, insofern sie erkennen muß, inwieweit diese Eigenthümlichkeit bereits in dem unerwachsenen Geschlecht eine Gestalt gewonnen hat, oder zu gewinnen im Begriffe steht, — am schwierigsten, insofern sie diese Eigenthümlichkeit bei dem Plane der Erziehung und des Unterrichts in Rechnung und Anwendung zu bringen hat. Auch die Gefahr einer Ueberschreitung des rechten Maßes der Nachgiebigkeit liegt hier sehr nahe, und wir gestehen zu, daß eine solche Ueberschreitung die Schule leicht zur Karrikatur machen und selbst schädlicher wirken würde als die Uniformirung. Noch näher liegt die Gefahr, daß die charakteristischen Merkmale der Bildung des Schulbezirks von den gewerblichen Verhältnissen desselben allein entlehnt werden. Aber diese Gefahr der Einseitigkeit wie des Uebermaßes, welcher allerdings die Realschulen in der ersten Zeit ihrer Versuche fast erlegen sind, muß vermieden, dem Sirenengesange des Publikums, der nach diesen Klippen hin lockt, muß widerstanden werden, ohne daß man das Ohr auch gegen gerechte Forderungen verschließt. Und gerecht ist die Forderung, daß neben anderen auch die gewerblichen Verhältnisse des Schulbezirkes nach ihren charakteristischen Merkmalen aufgefaßt, daß die gemeinsamen Wurzeln der Erkenntniß, aus welcher jene ihre verschiedenen Zweige treiben, aufgefunden und in der Schule selbst gepflegt werden. Damit ist schon gesagt, daß die Schule sich nicht damit befassen kann, jenes Vielerlei von Geschäftszweigen selbst lehrend zu betreiben, aber daß sie allen wesentlich hervortretenden eine gemeinsame Nahrung zuführen soll, und zwar nicht allein durch eine allgemeine Bildung, die allerdings für den rationellen Betrieb jenes Geschäftes die erste und unerläßlichste Grundlage bildet, sondern auch durch einen für den künftigen Beruf besonders nutzbaren Stoff der Erkenntniß.

Inwieweit es nun gelungen sein mag, die vorstehend erörterten Grundsätze in der künftigen Lehrverfassung der Musterschule zur Anwendung zu bringen, dafür enthält der in den Schulnachrichten (siehe Programm vom Jahre 1852) mitgetheilte Lehrplan wenigstens äußerliche Andeutungen. Ein viel Wichtigeres ist der Art und Weise der Ausführung überlassen und einem fortwährenden gewissenhaften Streben, die gemeinsame Wurzel der örtlich charakterisirten allgemeinen und Berufs-Bildung immer mehr zu erkennen und in der Schule mit Umsicht und Treue zu pflegen.

Indes jener bereitwilligen Anerkennung, daß die Schule die Pflicht habe, auch örtlichen Bildungsbedürfnissen zu dienen, müssen wir ausdrücklich einen andern Satz beifügen oder vielmehr gegenüberstellen.

Die Schule soll zu den hervortretenden Richtungen der Bildung sich nicht nur als Dienerin, sondern auch als Herrin verhalten, soll nicht nur ihr Sporn, sondern auch ihr Zügel sein.

Der erziehende Hausvater — um zu diesem Beispiele zurückzukehren — geht nicht darauf aus, sein ganzes Wesen unverändert in dem Kinde wieder zu erzeugen; nur das Beste, was er in seinem eigenen Wesen besitzt oder als solches zu besitzen meint, will er auf das Kind übertragen; was er an sich als Fehler erkennt, dem sucht er im Kinde den Keim zu nehmen; die Neigungen, die ihm selbst gefährlich wurden, bekämpft er im Kinde; von den verkehrten Richtungen, die sein Leben genommen, von den Klippen, die seinem eigenen Glücke Gefahr drohten oder brachten, lenkt er den Zug des Kindes ab, gegen sie sucht er ihm einen besonders starken Schutz zu geben. So bekämpft der Vater sich selbst im Kinde, so treibt er das Kind nach Richtungen, die den Bahnen seines eigenen Lebens entgegengesetzt sind. So der Vater in seinem Hause.

Die Welt ist der große Haushalt, in dem die Gegenwart die Erziehung der Zukunft betreibt. Die Idee der Erziehung, wie sie auf dieser oder jener Stufe der Entwickelung hervortritt, ist die Zeit, die sich über sich selbst besinnt, — die das Beste,

was an ihr ist, sich vorstellig macht, um dieses im heranreifenden Geschlechte zu reproduciren, — und die zugleich in büßender Selbsterkenntniß sich selbst in ihrer Zukunft zu läutern strebt. Wo Ideen der Erziehung hervorgetreten sind, haben sie nichts Besseres zu geben gewußt, als was schon in der Zeit gegeben war, haben sie zum Dienste der Zeitbildung sich gestellt; aber immer sind sie zugleich in Kampf getreten gegen diese Bildung, — gegen ihre Verirrungen, gegen ihre Gefahren. Sie haben vorwärts zu treiben und zugleich zu zügeln gesucht; sie haben ihre Elemente von der vorhandenen Bildung entlehnt, aber mit diesen selbst gegen jene Bildung gestritten. Wie bei Plato, so bei Locke, Rousseau, Fichte, ist der Messias einer neuen Bildung immer nur das Kind der Gegenwart gewesen, der er Buße predigte.

So die Zeit, die im Bewußtsein ihrer pädagogischen Aufgabe über sich selbst zur Besinnung kommt. Daß die Verwirklichung ihrer Idee zunächst von der Schule verlangt wird, ist natürlich; daß sie von der Schule allein oder auch nur hauptsächlich verlangt wird, ist ein großes Mißverständniß. Denn die Schule ist zwar die äußerlich sichtbarste und nach der Seite des Unterrichts hin selbst die bedeutendste (nie aber die allein wirkende) Veranstaltung zur Bildung des heranwachsenden Geschlechts; aber gegenüber der Summe von Bildungsfaktoren, die außerhalb der Schule wirken, ist der Einfluß derselben meist der geringere, nie der absolut vorherrschende. Die Enthusiasten, die mit dem Hebel der Schule allein die Zeitbildung aus den Angeln heben wollen, müßten, was Fichte nur in Phantasieen fand, in der Wirklichkeit finden, — den archimedischen Punkt, der außerhalb dieser Zeitbildung liegt.

Aber auch das beschränkte Maß ihrer Wirksamkeit muß die Schule im Sinne der sich selbst bessernden Zeit verstehen und als heiligen Beruf betrachten.

Nicht die geringste Mission dieser Art ist die, welche der höheren Bürgerschule zugetheilt ist. Sie hat nicht nur, gleich allen anderen Schulen, überhaupt die Aufgabe, dem mit der

Bildung und häufig durch deren Kanäle einbrechenden Strome des Unglaubens und der Unsittlichkeit entgegen zu wirken; diese Aufgabe erhält noch eine besondere Bedeutung dadurch, daß sie mit ihrer Thätigkeit auf dasjenige Gebiet der Kultur gewiesen ist, wo die Strömung der modernen Bildung im kräftigsten, aber auch im ungeregeltsten Flusse begriffen ist, — auf den höheren Bürgerstand. Die besonderen Gefahren, welche hier hervortreten, sind die, daß die Bildung im Ueberstürzen vom festen historischen Boden sich loszureißen, daß der Kulturgenuß im Obenhinkosten den sittlichen Ernst der Vertiefung zu verlieren, daß im hastigen Jagen auf neuen Bahnen der Sinn für die Familie und Heimath verloren zu gehen und daß der Mensch im Geschäft aufzugehen droht.

Die Schule, welche ausdrücklich berufen ist, jene Bildungsspecies fortpflanzen zu helfen, hat zugleich den Beruf, auch diesen Gefahren derselben, so viel an ihr ist, entgegenzuwirken. Die Realschule hat daher nicht allein den flüssig gewordenen Strom der Bildung vorwärts zu treiben und befruchtend in die Masse zu leiten, sondern auch dem maßlosen Ueberstürzen der Fluth eine Gegenwirkung zu geben. Sie hat die Freude an den neu erschlossenen Schätzen der Kultur zu wecken, aber ebenso sehr das genußsüchtige Naschen an der Oberfläche derselben zu verhüten. Sie hat die Aussicht in die Weite, auf den großen Markt des Lebens, zu eröffnen und Muth und Geschick für das Betreten neuer Bahnen anzubilden, aber mit gleicher Sorgfalt Sinn und Liebe für das heimische Leben zu nähren. Sie hat die Kräfte für den Dienst des Berufsgeschäftes zu bilden und zu spannen, aber zugleich gegen die Despotie desselben einen Widerstand zu organisiren.

Daß auch in diesem Sinne der Beruf der Realschule, je nach den lokalen Verhältnissen, sich mehr oder minder modificire, ist leicht zu erkennen. Man darf dabei nur an die Verschiedenheit der Kultur-Physiognomie denken, wie sie in dem Gegensatze kleiner und großer Städte, bergländischer und offener Gegenden, gewerbarmer und gewerbreicher Provinzen sich herausstellt. —

In dem vom bewegten Wellenschlage der Kultur nur noch wenig berührten Raume hat die Schule die vorherrschende Aufgabe, den Sinn für modernes Kulturwesen zu wecken und diesem in dem heranwachsenden Geschlecht ins Gemeinleben führende Kanäle zu eröffnen; sie hat zu reizen, vom Alten loszureißen, die Einseitigkeit zur Mannigfaltigkeit zu gestalten, die Entwickelung in rascheren Fluß zu bringen. Es wird daher ihr Lehrplan, um das Interesse zu erwecken und zu vervielfältigen, die Unterrichtsgegenstände in angemessener Mannigfaltigkeit einführen, vielleicht absichtlich verschiedene Persönlichkeiten auf den Schüler wirken lassen; es wird die Methode vorzugsweise anregend, aufstachelnd, vorwärtstreibend verfahren müssen. Es wird die Sprache, dieser Ausdruck der Gesammtbildung, durch bestimmte Veranstaltungen der Methode in dem Subjekt erst zum Flusse gebracht, als Objekt in den entschiedensten Zeugnissen ihrer Wirksamkeit und Schönheit zum Genusse geboten werden müssen. Es werden die flüssig machenden Elemente der Bildung, — Literatur und Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie, — überwiegender hervortreten müssen, als die ordnenden und fixirenden der Grammatik und Mathematik. — Wo dagegen die Bevölkerung schon mitten im Wogenschlage der modernen Bildung steht, von ihr getragen, von allen Elementen, lauteren und unlauteren, bespült, von ihrer raschen Strömung ergriffen ist, da wird die Schule weniger nöthig haben, das Interesse zu wecken und den Gesichtskreis durch das Hereinziehen einer Mannigfaltigkeit von Anschauungen methodisch zu erweitern (denn solche drängen sich schon in der Wirklichkeit des Lebens hundertfältig an den Zögling heran); sie wird vielmehr vorherrschend das Interesse zu koncentriren, zur ernsten Vertiefung in den Gegenstand zu gewöhnen, in dem Ansatz eines festen Mittelpunktes des Wissens den Gefahren der Zersplitterung vorzubeugen haben. Sie wird hier mehr als dort nöthig haben, ihren Lehrplan zu vereinfachen und die Möglichkeit der Aufrichtung des Schülers an einer bestimmten Persönlichkeit herbeizuführen. Sie wird weniger zu reizen, als vor Ueberreiz zu bewahren, weniger zu spornen, als

zu zügeln haben, damit nicht, wie es unter den Einflüssen eines verfeinerten Lebens oft geschieht, auf eine Kindheit voll Lebendigkeit und Bildsamkeit schon beim Uebertritt ins Jünglingsalter Stumpfheit und lebensmüde Blasirtheit folge. Sie wird nicht so sehr auf Uebung der Sprechfertigkeit hinzuwirken haben, da diese schon im bewegten Leben gebildet wird, als vielmehr darauf, die gelöste Rede vom inhaltslosen und charakterlosen Schwatzen zurückzuhalten. Sie wird die Literatur, die hier ihre Waaren in reicherer Fülle, aber oft nur als Konfekt und Flitterputz ausstellt, mit beschränkterer Auswahl und eindringendem Ernst erfassen und genießen lehren, in Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie weniger die Mannigfaltigkeit als die Einheit hervortreten lassen, und durch Grammatik und Mathematik eine strenge und heilsame Zucht der Gedanken üben.

Der von den Weltstraßen abgelegenen, auf den engen Kreis ihrer eigenen Alltäglichkeit angewiesenen Gegend werden in der Bildung der Jugend neue Verbindungswege mit der großen Welt eröffnet werden müssen; hier wird die Schule in Geschichte und Geographie auch absichtlich Anregungen fürs Streben ins Weite und Allgemeine geben, während sie dagegen an den Knotenpunkten des Weltverkehrs und an den Orten eines durch die verschiedenartigsten Genüsse öffentlicher Geselligkeit zerstreuten Lebens das Streben ins Weite mit dem Sinne für die Idylle des Lebens zu zügeln, und das Aufgehen im Allgemeinen durch festere Begründung des Individuellen zu verhüten hat, — hier noch mehr, wie dort, dem von dem heimischen und Familienleben sich lösenden Triebe die Nahrung zu entziehen suchen muß.

Nach örtlichen Verhältnissen verschieden wird der abwehrende Einfluß der Schule sich auch hinsichtlich der Berufsbildung ihrer Zöglinge gestalten, aber hier noch weniger der Art als dem Maße nach. Denn eine Gefahr für die freie Entwickelung des Menschen tritt überall hervor, wo es gilt, den Menschen für eine besondere Geschäftsthätigkeit zu bilden, und diese Gefahr ist in unseren Tagen offenbar eine allgemein drohende und vielfältig schon in eine wirkliche Kalamität übergegangen;

der Unterschied, der in dieser Hinsicht in den verschiedenen Gegenden besteht, ist fast allein in einem Mehr oder Minder des Uebels zu finden. Im Allgemeinen wächst das Uebergewicht des Geschäfts überall in Furcht erregender Progression, und die Palliative, die der abgespannte oder verödende Geist im Hasten nach raffinirten augenblicklichen Genüssen sucht, sind Mittel schlimmer als die Krankheit selbst. Während ein Lebensphilosoph des Alterthums noch zu erinnern hatte: „Wir sollen nicht uns allein leben, sondern ein Theil unseres Lebens gehört unseren Freunden, ein Theil dem Vaterlande," *) — so gehören schon wir kaum mehr uns selbst, nur wenig dem Vaterlande, unseren Freunden, unserem Hause, unserer Familie nur in seltener Beiläufigkeit, — fast ganz aber dem Geschäft. Es ist dabei weit weniger daran zu denken, daß das Geschäft zu viel Zeit, als daß es den ganzen Sinn des Menschen absorbire.

Eine Schule, die es sich zur Aufgabe macht, diesem Geschäfte neue Kräfte zuzuführen, soll sich wohl besinnen, ob sie damit nicht zugleich dem Polypen der Vielgeschäftigkeit, der den Menschen zu überwuchern und zu ersticken droht, neue Nahrung giebt. — Daß die Realschule im allgemeinen bereits zu dieser Besinnung gekommen ist, haben wir oben angedeutet. Das rechte Gleichmaß der Thätigkeit nach dieser Richtung hin zu finden, muß aber fortwährend eine ihrer wichtigsten Aufgaben sein. Die Schule soll Kräfte bilden, die das Geschäft heben, aber zugleich die Vielgeschäftigkeit, die sinn- und ruhelose Vielthuerei beschränken; sie soll die Arbeitskraft spannen, aber zugleich der Arbeit selbst Abbruch thun; sie soll in der intelligenten Kraft für das Geschäft zugleich eine sittliche Widerstandskraft gegen das Geschäft geben.

Dabei wird allerdings die Schule an dem einen Orte mehr die Arbeitskraft aufzustacheln, den Sinn für Vielfältigkeit des Geschäfts und für Erfindung neuer Mittel zu wecken und zu beleben, als Vorkehrung gegen das Uebermaß dieser Thätigkeiten

*) Cicero.

zu treffen haben. Aber nirgends wird sie eine solche Vorkehrung ganz versäumen dürfen, und mit besonderem Nachdrucke wird dieselbe da hervortreten müssen, wo bereits die reiche Fülle eines vielfältigst entwickelten Geschäftslebens wogt und wo vorauszusehen ist, daß der Zögling der Schule, sobald er dieser entlassen ist, mitten in die volle Woge wird geworfen werden.

Hier wird die Schule, gleich einer Mutter, die ihr Kind mit Zittern den unvermeidlichen Gefahren der Weltzerstreuung entgegengehen sieht, vor allem darauf denken, ihrem Zögling einen festen Mittelpunkt seiner Thätigkeit zu geben, an den er sein Interesse mit Liebe und in andauernder Arbeit fest knüpfe; eine geistige Heimath, in der er sich wohl fühlt. Nur von ihr aus wird sie Fäden nach dem äußeren Leben spinnen. Sie wird den Werth des Berufsgeschäfts schätzen lehren nach dem Maße seines geistigen Inhalts und als untergeordneten Träger intelligenter und sittlicher Ordnungen, und wird Abneigung erwecken gegen die Roheit des Geschäfts, das nur den materialistischen Interessen dient. Die Schule wird Feinde des egoistischen, in zersplitterter Vielthuerei sich gefallenden und sich selbst genügenden Geschäftes zu bilden suchen.

Die Schule wird allerdings die Kraft des heranwachsenden Geschlechtes für den Geschäftsbetrieb zu steigern suchen; aber nicht als Maschinenkraft, sondern als intelligente Kraft. Sie wird die Intelligenz steigern, um an mechanischer Arbeit, — die Arbeitskraft, um an Arbeitszeit zu sparen. Sie wird sich sehr hüten, die Schwingen zum Fluge nach unerreichbaren Idealen des Lebens zu gewöhnen und die nüchterne Praxis des alltäglichen Lebens zu verleiden; sie wird vielmehr zu ernster andauernder Beschäftigung und zur freudigen Hingebung auch an die Geschäftsarbeit gewöhnen, aber zugleich die geistige und sittliche Energie anzueignen suchen, welche mit Freiheit über dem Geschäfte steht und dem Untergehen des Menschen im Geschäftssinne widerstrebt.

Was endlich die Unterrichtsgegenstände der Realschule betrifft, die um ihres besonderen professionellen Charakters willen

mit Recht einen Platz in derselben fordern können, so wird sie dieselben mit der erklärten und aufrichtig gemeinten Absicht lehren, in diesen dem Schüler einen für sein künftiges Geschäft nutzbaren Stoff zu geben, und an diesem zugleich die geistige Kraft für Bearbeitung gleichartiger Stoffe zu üben, — und es ist wahrhaftig nichts Geringes, was die Schule damit zu geben verspricht. Aber sie wird in eben diesen dem Geschäfte dienenden Mächten eine den Geschäftssinn beherrschende Macht heranbilden. Sie wird z. B. die deutsche, französische und englische Sprache nicht etwa bloß deshalb lehren, um der Konversation Rundung, dem Geschäftsbriefe Fluß zu geben, sondern auch um in dem Verständnisse für den Gedanken und die Schönheit der Sprachen und ihrer Literaturen eine Quelle geistigen Genusses zu eröffnen, eine sittliche Kraft zu erziehen. Sie wird in dem Vortrage der Geschichte dem Handels-, Gewerbs- und Kunstsinne nicht nur die großen Wege und Irrwege seiner Entwickelung zeigen und zur Verfolgung dieser Bahnen und Eröffnung neuer reizen, sondern mehr noch den Gedanken begreifen lehren, der der geistige Mittelpunkt aller Bewegung der Geschichte und der erquickende Ruhepunkt in aller äußeren Bewegung ist. Sie wird im geographischen Unterrichte nicht nur die Straßen des Weltverkehrs, sein Gewühl, seine glänzenden Lager, seine trüben, maschinen- und menschenkeuchenden Werkstätten ausbreiten, sondern zugleich den Sinn erwecken, der die bewegenden Gedanken des Natur- und Völkerlebens in ihrer Einheit zu erfassen sucht und von dem Gewühle jener Straßen und Stätten abwärts eine schönere, stille Heimath sucht. Sie wird Mathematik und Naturwissenschaften allerdings auch zum Zuge des Geschäftes benützen lehren, aber sie auch lieb gewinnen und pflegen lehren um ihres eigenen Werthes willen.

Der Zögling soll begreifen lernen, daß diese Dinge noch zu etwas Besserem da sind, als zu Geschäftshebeln, und — der Mensch noch zu etwas Besserem, als zum Geschäft; es sollen ihm die Wissenschaften gegeben werden, nicht nur um damit zu arbeiten, sondern auch um in ihnen zu ruhen, — nicht

bloß um damit zu tragen und zu heben, sondern auch um von ihnen getragen und gehoben zu werden. Die Krücken seines Geschäftes sollen zugleich Schwingen seines Geistes werden.

Auch hier indes werden, wie gesagt, lokale Verhältnisse näher bezeichnen, ob nach dieser oder jener Seite hin die Schule vorherrschend zu wirken hat, um die sich entgegengesetzten Richtungen ins Geichgewicht zu bringen, wie denn auch hiermit, wie durch die ganze vorhergehende Darstellung, die Pflicht der Schule ausgesprochen ist, das Leben, in dem sie steht, in seinen charakteristischen Verhältnissen sich zum Bewußtsein zu bringen und an diese anzuknüpfen.

Es wird nicht fehlen, daß bei solchem Streben der Stand und die Schule, die zum Dienste dieses Standes berufen ist, mancherlei unter sich zu bereinigen haben, — neben anderem vielleicht zunächst eine sehr praktische Frage — den Streit um die ersten Jahre des Jünglings. Der Stand wird nach altem Herkommen den Knaben frühzeitig in die Werkstätte, den Laden und das Komptoir fordern; die Schule wird ihn zurückzuhalten suchen. Wir werden nur eine sehr allmähliche Schlichtung dieses Streites erwarten dürfen, aber diese selbst mit ziemlicher Sicherheit. Man wird auf der einen Seite allmählich wohl dem Gedanken Eingang geben, daß das Herkommen, den Knaben so frühzeitig in das praktische Leben treten zu lassen, nicht allein und vielleicht am wenigsten aus der Nothwendigkeit hervorging, die Hand und den Verstand so frühzeitig zum Geschäfte geschickt und fertig zu machen, sondern mehr noch darauf hinausging, dem Knaben, den nach dem vierzehnten Jahre die Schule entließ, ein Unterkommen zu verschaffen, bei dem er nicht verwahrloste und allmählich alt und verständig genug werden konnte, um für das Geschäft zu taugen. Man wird vielleicht inne werden, daß das Maß mechanischer Fertigkeiten, die allerdings erworben und geübt werden müssen, und daß die Summe der besonderen Kenntnisse, welche das Berufsgeschäft erfordert, in einem kürzeren Zeitraume gewonnen werden können, als bisher geschah, vorausgesetzt, daß die sogenannte Lehrzeit in das

gereiftere Alter falle, und am meisten, wenn der Lehrling Gewöhnung zu ernster Arbeit, Geübtheit im Auffassen und Denken, allgemein brauchbare Kenntnisse und sittliche Zuverlässigkeit bereits in höherem Grade gewonnen hat und in seine Lehrzeit mitbringt. Man wird vielleicht die Frage in Erwägung ziehen, ob nicht das ungeheure Uebergewicht des utilitarischen Sinnes und des materialistischen Treibens, das sich an die Schwingen unseres Geistes und den Gang unseres Glückes heftet, seinen Grund auch darin habe, daß man schon die Kindheit mitten in dieses Treiben hinein verpflanzt, bevor noch ihr Interesse in einem freien sittlichen Boden Wurzel geschlagen hat.

Es wird auf der andern Seite die Schule sich immer mehr bestreben, ihre Aufgabe im Zusammenhange mit dem Leben aufzufassen und zu lösen, eben so sehr von dem Gedanken, der praktische Lehrherr für alle Fächer sein zu wollen, zurückgehen, als von der vornehmen Art, welche die Schule zu einer Universität für den Ladentisch und die Werkstätte macht; sie wird bescheidene, dünkelfreie Jünglinge zu erziehen suchen, Jünglinge, denen der Ernst der Arbeit, die Trockenheit mechanischer Arbeit, die Fügsamkeit in die Verhältnisse nicht verleidet ist, die aber in ihrem Wissen und in ihrer Gesinnung tüchtig genug sind, um den Lehrherrn, der es mit ihnen versuchen will, thatsächlich zu überzeugen, daß es in seinem eigenen Interesse und dem des Geschäfts überhaupt liegt, nach solchen Zöglingen zu greifen.

VII.

Zur Vermittelung des Grenzstreits zwischen Schulzeit und Lehrzeit.

(1854.)

Wir stellen unserem Programme einige Worte für die Väter unserer Schüler voran, und wünschen angelegentlich, daß dieser Leserkreis, auf den wir uns beschränken, uns ein geneigtes und — unbefangenes Ohr leihe.

Es handelt sich um einen Grenzstreit zwischen der Schulzeit und der Lehrzeit, oder mit andern Worten, es handelt sich darum, daß die Schule ihren Schüler bis zum Abschluß der Schulbildung behalten will, und daß auf der andern Seite das praktische Leben den Schüler abfordert, sobald er nur das „rechte Lebensalter" erreicht hat. Der Streit wird also um die bildsamsten und wichtigsten Jahre des Knaben und Jünglings geführt, — um das fünfzehnte, sechzehnte und siebzehnte Lebensjahr.

Daß dieser Streit um kostbare Bildungsjahre des Jünglings nach wohlerwogenen Rücksichten, nach der heiligen Pflicht, die uns die gewissenhafte Sorge für unsere Söhne auferlegt, entschieden werden muß, darüber ist wohl kein Zweifel. Man wird auch uns zutrauen, daß wir den Streit nicht nach „Schulinteressen," sondern im Sinne eines gewissenhaften Vaters zu vermitteln suchen.

Das Gymnasium kennt diese Grenzstreitigkeit nicht; — es werden ihm seine Schüler, die Studierenden, unbestritten

überlassen bis zum Absolutorium. Die Volksschule (die gewöhnliche Bürgerschule und die Dorfschule) ist bei dem Streite unbetheiligt; denn sie selbst beschränkt ihre Aufgabe auf das Ziel der Bildung, welches der Schüler in der Regel mit dem dreizehnten oder vierzehnten Jahre erreicht.

Aber die höhere Bürgerschule oder Realschule, die in neuerer Zeit zwischen jenen beiden Schulanstalten entstanden ist, tritt ebenfalls mit dem Anspruche auf, ihre Schüler noch über das gewöhnliche Konfirmationsalter hinaus bilden zu wollen, und die Berechtigung dieses Anspruchs wird noch vielfach angezweifelt.

Zwar wird anerkannt, daß der höhere Bürgerstand, der in der Neuzeit zwischen den Gelehrten und dem Volke als deutlich charakterisirter dritter Stand sich emporgehoben hat, zur Befriedigung seiner gesteigerten Bildungsbedürfnisse einer neuen Schule bedürfe, und die Redensart, „daß der junge Mensch jetzt viel mehr lernen müsse, als ehedem," ist in aller Munde. Aber es ist noch weit entfernt, daß damit der Streit unmittelbar zu Gunsten der Schule entschieden würde. Denn obgleich man meinen sollte, es sei selbstverständlich, daß, wenn der Knabe jetzt mehr lernen soll, als ehedem, er eben auch länger lernen müsse, so treten doch dieser Schlußfolgerung manche Einwendungen entgegen.

Der nächstliegende Einwand ist der: Es sei nicht nöthig, daß der Knabe die Schule länger besuche, als früher, sondern es reiche hin, daß er in unseren Zeiten während der Dauer der gewöhnlichen Schulzeit besser unterrichtet werde und sich mehr anstrenge, als ehedem. — Dieser Einwand hat einen Schein der Wahrheit für sich. Allerdings darf man annehmen, daß in den Schulen unserer Zeit etwas mehr gelernt werden kann, als in denen alter Zeit. Ja, man kann sogar die Möglichkeit methodischer Künste zugeben, welche in dem Knaben schon bis zum vierzehnten Lebensjahre dasselbe Maß von Kenntnissen anzuhäufen vermögen, welches man nach früherer Weise nur bis zum sechzehnten oder achtzehnten Jahre sich anzueignen

vermochte. Aber solche Künste sind eben Treibhauskünste, welche durch unnatürliches Verfrühen Blüthen hervortreiben, die, ohne Frucht anzusetzen, verwelken und verkümmern müssen. Es ist die Treibhausmethode, von der schon Herder sagte, daß ihm davor graue und daß sie ihm vorkomme, wie die neue Kunst, die ein Forstmann erfunden haben wolle, und mittelst welcher man aus jungen Eichen in wenigen Jahren große Stämme ziehen könne, wenn man ihnen unter dem Boden die Herzwurzel abschneide.

Der naturgemäße Gang der Bildung kann und darf nicht der natürlichen Altersreife voran eilen wollen; und die Bildung, die wir von unseren Söhnen fordern wollen und müssen, kann in ihrem vollen Maße nicht von Knaben gefaßt werden, sondern verlangt die Altersreife des Jünglings. Oder meint man im Ernste, die schwierigeren Aufgaben der Mathematik und Physik, die Chemie, die Literatur, das tiefere Erfassen geschichtlicher Wahrheiten, — dies sei ein Studium für Kinder? Oder will man den Ernst dieser Wissenschaften in ein Kinderspiel verkehren, nur eine angelehrte, unverstandene Weisheit geben und die Kinder glauben machen, sie hätten die Wissenschaft der Alten? — Es kann keinem besonnenen Urtheil sich entziehen, wie ein solches Frühzeitigen und Treibhäuseln die beste Blüthe, die sittliche Gesundheit und Kraft des Knaben verkrüppeln und verkümmern müßte. Sie würde zu einer neuen Kalamität unserer Zustände werden, — wo sie es nicht schon ist.

Aber auch in solchen Dingen, von deren Erlernen ein Frühzeitigen des Geistes nicht zu fürchten ist, muß doch dem Lernen eine Schranke gesetzt werden nach dem Maße der Anstrengung, die man dem Knaben zumuthen kann. Und dieses Maß muß nicht bloß diätetisch, sondern auch pädagogisch bestimmt werden. Allerdings kann dem Knaben viel Schul-, viel Privatunterricht und viel häusliche Arbeit aufgeladen werden, ohne daß sein Leben leiblich verkümmert. Aber zum Lernenlassen und Lebenlassen müssen wir dem Knaben noch ein Drittes lassen, — eine angemessene Freiheit, — die Freiheit, in der

ehedem neben spärlichen Unterrichtsstunden die Jugend selbstthätig sich entwickelte, in welcher der Charakter sich bildete und das Genie sich seine eigene Bahn brach. Nur im Verhältniß mit der Zunahme der Selbständigkeit wird das Maß der Lernarbeit wachsen dürfen, und erst wenn der Knabe auf die gefahrvolle Schwelle des Jünglingsalters tritt, wo seine Gedanken einer starken Zucht bedürfen, wird der ganze Ernst voller Arbeit an ihn hinantreten müssen.

Hiernach kann geurtheilt werden, welches Maß der Bildung von einem nur bis zum vierzehnten Lebensjahre reichenden Schulunterrichte erwartet werden darf. Daß dieses Maß dem Grade der Bildung, die wir für den höheren Bürgerstand in Anspruch nehmen, nicht entsprechen könne, darüber bleibt uns kein Zweifel.

Man wird aber die Ansprüche auf eine längere Schulzeit mit dem weiteren Einwande zurückzuweisen suchen, daß der Knabe, was er in der Schule nicht gelernt habe, noch in und neben der Lehrzeit lernen könne. Und allerdings sind Erfahrungen genug zur Hand, wie junge Leute, die von der Schule aus nichts verstanden als Schreiben, Lesen und Rechnen, im praktischen Leben sich zu intelligenten, tüchtigen Geschäftsmännern bildeten, oder wie auch einem Unwissenden ein glücklicher Griff der Spekulation zu Wohlstand und Ansehn verhalf. Aber man kann sich doch darüber nicht täuschen, daß dies Erfahrungen von ehedem und dazu nur Ausnahmsfälle des Genies oder des Glücks sind, deren Möglichkeit in unseren Zeiten immer beschränkter wird. Bei der riesenhaft wachsenden Geschäftskonkurrenz, gegen die alle Kunst der Spekulation und alle Arbeitskraft nur mit Mühe kämpft, — sollten wir da die Hoffnung auf die Bildung unserer Söhne im Ernste den kärglichen Mußestunden anvertrauen, die vielleicht zufällig ein müder Tag an den späten Abend abgiebt? Auch in dieser Hinsicht ist es ja anders, als ehedem. Die Arbeit der Lehrjahre selbst hat in großem Maße zugenommen und nimmt die volle Zeit des Lehrlings in Anspruch. Die reich gezählten Ruhestunden, die ehedem

der strebsame Lehrling auf seine Fortbildung verwenden, in denen er über sich selbst zur Besinnung kommen konnte, — die freien Morgen- und Abendstunden fehlen ihm und — selbst die stillen Sonntage. Und was er ja an freier Zeit erübrigt, das wird kaum hinreichen für weiteren Erwerb des unentbehrlichsten Wissens, — vielleicht für Französisch und Englisch. An die Möglichkeit eines tiefer gehenden Studiums (z. B. der Physik und der Chemie), an den Erwerb eines Fonds von Intelligenz, mit dem der Lehrling in späteren Tagen selbsterfinderisch und selbständig über den herkömmlichen Gang des Geschäftes hinaus spekuliren könnte, daran ist nicht zu denken.

Und wenn selbst diese Möglichkeit eines Nebenbeilernens gegeben wäre, wie sie in der That nirgends ausreichend gegeben ist, — so würde eben nur für das Geschäft gelernt werden. Es muß aber mit allem Nachdruck hervorgehoben werden, daß der junge Mensch in unseren Tagen einer tiefer gehenden Bildung bedarf, nicht bloß zu dem Zwecke, um damit im Geschäft zu erwerben, sondern wesentlich auch, um darin eine Widerstandskraft gegen die sittlichen Gefahren des Geschäfts zu besitzen. — Wir wollen uns darüber etwas näher erklären.

Es ist bekannt, daß der Fortschritt der sogenannten Civilisation zugleich einen Zuwachs an sittlichen Gefahren herbeizuführen pflegt. Es wäre aber Angesichts dieser Erfahrung ein leidiger Trost, der sich dabei beruhigte, „daß der Fortschritt eben nicht aufzuhalten sei," und es wäre ein noch thörichteres Beginnen, das daran dächte, die Adern des wachsenden Kulturlebens abschneiden zu wollen, weil in ihnen auch schädliche Säfte treiben. Die richtige Ansicht der Sache ist die, daß in dem Zuwachsen des Kulturlebens neben den schädlichen Kräften auch heilsame hervortreten, und daß diese zum Widerstand gegen die schädlichen gestärkt und benutzt werden müssen, — wie dieselbe Kultur, welche die kräftigen Urmenschen der Wildniß in ein verzärteltes, nervenafficirtes Geschlecht verwandelte, auch der Heilkunst die Mittel an die Hand gab, dies schwache Geschlecht zu stützen,

so daß seine mittlere Lebensdauer nicht abgenommen, sondern vielleicht selbst zugenommen hat.

Wenden wir dies auf das Geschäftsleben an, auf dieses Leben, das in unseren Tagen in allen seinen Zweigen (keineswegs im Handel allein) mit verzehnfachter Stärke und Hast pulsirt. Kein Vernünftiger wird das behäbige landstädtische Krämer- und Handwerksleben oder das gemächlich patriarchalische Beamtenleben der alten Zeit zurückwünschen wollen, — niemand es zurückführen können. Aber jeder, der in dem Kampfe mit dem riesenmäßig angeschwollenen Strome des jetzigen Geschäftslebens nicht schon die Besinnung verloren hat, muß auch die Gefahren erkennen, welche dieses Leben für die wahre Bildung mit sich bringt. Der ungeheuere Zuwachs, die ruhelose Hast und Eilfertigkeit der Arbeit, das fieberhafte Drängen und Treiben, das sich durch den gefüllten Markt der Konkurrenz Bahn zu brechen sucht, das Hineilen auf immer neue Bahnen, das stete Hasten nach Gewinn, das stete „Ersinnen und Erraffen," — dies sind nicht gefahrlose Richtungen der Bildung. Der Mensch droht im Geschäfte aufzugehen; sein Denken und Wollen vereinseitigt und verknöchert in der Arbeit, und sein Sinn bleibt zuletzt auf das Eine beschränkt, was er mit der Arbeit erstrebt, — beschränkt auf gemeinen Erwerb. Es blühen die Blumen, es rauschen die Wälder, es glänzen die Sterne, wie sonst, — er hat keine Zeit mehr, sich ihrer still zu freuen; es zieht der Strom des Geisteslebens, aus allen Bächen der Wahrheit und Poesie genährt, vorüber, — er hat keine Zeit mehr, aus ihm sich zu laben; er hat Freunde, er hat Weib und Kinder, er hat einen Gott im Himmel, aber er hat keine Zeit mehr für sie, — oder, was wohl noch richtiger ist, nicht so sehr die Zeit, als der Sinn für das alles ist ihm verloren gegangen im Geschäfte.

Und in diesen Strom des Lebens wollen wir unsere Söhne werfen, — und doch hoffen, daß sie darin nicht zu Grunde gehen, nicht sich selbst und ihr wahres Heil verlieren. Eine solche Hoffnung kann nur dann einen etwas sicheren Grund

haben, wenn wir unsere Söhne nicht bloß die Kunst lehren, mit dem Strome zu schwimmen und von ihm sich treiben zu lassen, sondern wenn wir ihnen zugleich die Kraft geben, auch gegen den Strom sich zu halten und seine Ufer zu gewinnen. Wir thun daher nur das Geringste unserer Pflicht, wenn wir den Knaben allein mit dem rüsten, womit er das Geschäft betreiben kann, — das noch Wichtigere ist, daß wir ihm auch eine sittliche Widerstandskraft gegen die Gefahren des Geschäftslebens geben. Und diese Widerstandskraft geben wir ihm in einer Bildung, die nicht allein Geschäfts-, sondern Menschenbildung ist. Wir dürfen uns nicht damit begnügen, daß wir ihm Kenntnisse geben, die er für sein Geschäft verwerthen kann, sondern es muß auch das Interesse für das Gute, Wahre und Schöne, für das Menschenwürdige überhaupt in dem Jünglinge genährt und bis zur Unverwüstlichkeit gestärkt werden. Wir müssen ihm in seinem Wissen, in seiner Bildung eine unversiegbare Quelle geistiger Nahrung geben, aus der er in einem geistig verödenden Geschäfte sich erquicken kann und deren Wellen ihn immer wieder hinausleiten zu den frischen Bächen des Lebens. Wir müssen ihm die Geschmeidigkeit geben, in das Geschäft sich zu fügen, aber auch die Macht, es zu beherrschen; wir müssen mit der lebendigen Liebe für die höhere Aufgabe des Geschäfts und für die Arbeit selbst ihm zugleich einen Haß gegen den gemeinen und egoistischen Geschäftssinn einpflanzen.

Daß aber eine solche Bildung, eine solche Widerstandskraft gegen die Gefahren des Geschäfts, nicht erst in dem Geschäft, gelegentlich neben der Lehrzeit, erworben werden könne, sondern schon vor dem Eintritt ins Geschäft angelegt und befestigt sein müsse, das leuchtet wohl ein. Und somit wären wir wieder bei dem Satze, daß ein gründlicher Abschluß der Bildung nicht der Lehrzeit, sondern der Schulzeit überwiesen werden müsse.

Aber eben gegen diese Art der Schulbildung werden von der gegnerischen Seite her Bedenken erhoben, die es manchem rathsam erscheinen lassen, den Knaben nicht bis zu dem Abschluß

dieser Bildung gelangen zu lassen. Man hört den Vorwurf, die Realschulbildung sei nicht praktisch genug, ihre Kenntnisse seien nicht unmittelbar im Geschäft zu verwerthen. — In diesem Vorwurfe liegt eine zweifache Wahrheit neben einem Irrthum. Wahr ist, daß manche Realschulen, namentlich im Anfange ihres Bestehens und Experimentirens, sogleich für Komptoir und Werkstätte nicht bloß vorzubereiten, sondern fertig zu machen suchten, und daß sie eben dadurch unpraktisch wurden. Sie pfuschten ins Handwerk; und daher kam es, daß die Schüler eine Buchführung lernten, die nicht ins Komptoir paßte, oder chemische Recepte, mit denen man keine Seife sieden konnte, oder Grund- und Aufrisse, die windschief standen. Und das Schlimmste dabei war, der Lehrling, der sich fertig dünkte, mochte nicht mehr Düten machen, sondern lieber Buch führen, — nicht Talg schneiden, sondern chemisch laboriren, — nicht Steine behauen, sondern Dome bauen. Die Lehrherren griffen daher oft lieber nach Dorfschülern und halbfertigen Gymnasiasten, als nach den Abiturienten der Realschule. — Es ist aber lange her, daß die Realschulen von solchen Mißgriffen des Unterrichts zurückgekommen sind und auch von den Mißgriffen einer Behandlung, welche Knaben von vierzehn bis sechzehn Jahren zu Akademikern machte und mit akademischem Dünkel erfüllte. Deshalb ist es aber auch wahr, daß die jetzige Realschule nicht für den unmittelbaren Bedarf einer jeden eigenthümlichen Geschäftsbildung arbeitet. Sie will nicht diese oder jene besonderen Geschäftskenntnisse und Fertigkeiten aneignen, sondern nur die allgemeine Vorbildung für jedes praktische Geschäft. Und wenn eben diese Tendenz unpraktisch genannt würde, so könnte dies nur in gänzlicher Verkennung der wahren Aufgabe der Realschule geschehen und in dem großen Irrthum, als ob es möglich wäre, daß eine Schule für zehn und zwanzig verschiedene Geschäfte die Stelle des Lehrherrn vertreten könnte. Daß aber die Realschule die gemeinsame Grundlage der ihren Schülern nöthigen praktischen Vorbildung sich immer klarer mache und hiernach ihre Wirksamkeit ordne, das muß allerdings erwartet werden.

Aber es tritt der Schule auch wohl ein noch stärkerer Einwand entgegen. Man fürchtet von der Realschule eine Idealität der Bildung, die nicht in das gewöhnliche Geschäft passe; man fürchtet den geistigen Aufschwung des Zöglings. So wenigstens müssen wir es deuten, wenn wir neulich von einem Handelsherrn hörten, sein Sohn sei auf der Schule zu weit gekommen, es gelte nun in der Lehre vor allem, daß der junge Mensch „gebrochen werde." So müssen wir es deuten, wenn der Lehrling mit Absicht Jahre lang lediglich mit geisttödtenden Handdiensten beschäftigt und von jedem freien Aufschwung der Selbstthätigkeit zurückgehalten wird.

So grauenhaft eine solche Ansicht erscheint, die den Vater treibt, seinem eigenen Sohne die Schwingen des Geistes „zu brechen," so gestehen wir doch zu, daß es Fälle geben könnte, welche ein solches „Brechen" als traurige Nothwendigkeit erscheinen ließen. Es kann nämlich allerdings einer Bildung eine solche Eigenthümlichkeit gegeben worden sein, daß sie sich in einen Widerspruch mit diesem oder jenem Geschäft setzt; sie kann auch vielleicht über den Stand und Beruf hinausgewachsen sein. Hätte man Schiller und Humboldt als Lehrlinge in die Werkstätte oder ins Komptoir zwingen wollen, — sie würden vielleicht schlechtere Dienste geleistet haben, als ein Bursche aus der Dorfschule, und jedenfalls sich weniger zufrieden gefühlt haben. Wo also die geistige Natur mit ihrem Schwunge nicht in das Geleise des Geschäfts, für das sie einmal vom Schicksal bestimmt ist, hinein passen will, da werden ihr allerdings die ungefügsamen Schwingen gebrochen werden müssen.

Aber bevor man ein solches Amputationsgeschäft am Seelenleben eines Menschen vornimmt, wird man sich doch wohl darüber besinnen müssen, was denn eigentlich an dem jungen Menschen „gebrochen" werden müsse. — Das Genie selbst kann es doch wohl nicht sein. Denn das Genie, — diese erfinderische schöpferische Kraft des Geistes, soll doch wohl nicht von solchen Geschäften, die eben durch produktive Ideen gefördert werden, ausgeschlossen bleiben? Oder sind geniale Handels-

und Geschäftsleute, wie es deren wirklich giebt, in ihrer Sphäre weniger werth, als die Genie's in Kunst und Wissenschaft? — Und übrigens ist es nicht die Schule, welche das Genie macht; nur es zu stärken und ihm seine Richtung zu geben, vermag die Schule.

Auch nicht in Kenntnissen kann das bestehen, was man als geistige Kontrebande von der Schwelle der Werkstätte und des Komptoirs meint zurückweisen zu müssen. Denn Kenntnisse, und wenn sie auch durchaus anderer Art sind, als die in dem Geschäft kursirenden, können an sich die Geschäftstüchtigkeit nicht beeinträchtigen. Wenn der Lehrling neben seiner kaufmännischen Vorbereitung auch noch Griechisch und Hebräisch, Chemie und Astronomie mit auf das Komptoir brächte, so könnten diese Kenntnisse zwar als ein nutzloser Ueberschuß, aber keineswegs als ein hinderlicher Bestandtheil seines Wissens betrachtet werden.

Unter jenem „Aufschwung der Bildung," der dem praktischen Geschäft widersteht, können also weder Genie, noch die Kenntnisse an und für sich verstanden werden, — sondern lediglich der Sinn, welcher sich gebildet hat, und die Richtung, in welche die Thätigkeit des Geistes gelenkt und eingewöhnt worden ist. — Daß nun eine Schule die geistige Thätigkeit ihres Zöglings wirklich in eine dem praktischen Geschäfte entgegengesetzte Richtung lenken könne, das soll nicht geleugnet werden. Wenn die Schule z. B. den Geist ihres Zöglings durch den Genuß des klassischen Alterthums nährt, und wenn sie ihn dabei mit ungezügelter Liebe in die Poesie sich vertiefen, sein Auge von dem Realen sich ab- und nur dem Idealen sich zukehren, ihn den Genuß des Erlernens, aber nicht auch die Herbigkeit und den Ernst der Arbeit kosten läßt, wenn sie ihn nur mit großen Ideen nährt, aber mit dem Detail äußerer Ordnung und mit der Gewöhnung zur Geschäftspünktlichkeit verschont, — dann wird sie allerdings Zöglinge bilden, die zwar in mancher Sphäre des Lebens sich tüchtig erweisen können, aber schwerlich im Komptoir und in der Werkstätte. Vom

Nibelungenhort zum Ladenhüten, vom Versemachen zum Musterschneiden, vom Olymp in den Oelkeller ist ein schwerer Schritt, und die dabei täppisch straucheln, — das mögen die „Genie's" sein, die man brechen, die „Bücherwürmer," die man zertreten zu müssen meint.

Aber nach diesen Zugeständnissen möchten wir unsere geehrten Leser bitten, daß sie sich die Mühe geben, den Unterricht der Realschule etwas näher darauf anzusehen, ob hinter ihm jenes gefürchtete Gespenst idealistischer Bildung sich verstecken könne. — Wenn dies Gespenst irgendwo zu finden ist, so muß es in den sogenannten ethischen Fächern spuken, — nämlich in Sprachunterricht, Geschichte und Geographie. Aber sind diese Dinge nicht von handgreiflichem, unentbehrlichem Werthe für die Praxis des Geschäfts? Französisch und Englisch, deutscher Styl und deutsche Korrespondenzfertigkeit, sind diese Dinge nicht nöthig, wie das ABC des Kaufmanns und Gewerbmanns? Und kann man ein Zuviel fürchten, wenn die Schule für solche Gegenstände wöchentlich eine zwölf- bis vierzehnstündige Arbeit verwendet? Oder Geschichte und Geographie, die nüchterne Wahrheit der Thatsachen, kann man fürchten, daß sie den Geschäftsverstand verdrehen? — Wenn hinter dem greifbar Materiellen dieser Dinge ein Geist versteckt sein sollte, der möglicher Weise auch als Kobold in dem Kopfe des armen Lehrlings sich festsetzen könnte, so muß es — der Geist der Poesie sein. Dieser Geist kann, je nachdem der Schulunterricht ihn unverständig behandelt, Schwärmerei ebensowohl, als Uebersättigung und absprechende Kritik erzeugen. Aber es müßte eben ein sehr unvernünftiger Unterricht sein, der jene Schwärmerei nährte und nicht vielmehr eine starke und bewußte Liebe zu dem wahrhaft Schönen und Guten, und einen Haß gegen das Gemeine und Häßliche erzeugte, — der Uebersättigung und nicht vielmehr Wissenstrieb, — der eine absprechende Kritik hervorriefe und nicht vielmehr an der Größe des Gegenstands die Schwierigkeit des Urtheilens erkennen ließe. Der richtige Unterricht ergiebt vielmehr, neben unmittelbar nutzbarem Material, ein geistiges

Besitzthum, das wir unseren Söhnen für ihr inneres Leben mitgeben müssen, — ein Besitzthum, das allerdings nicht unmittelbar im Geschäfte zu verwerthen ist, aber fern ist von jenem Schwunge des Geistes, der erst gebrochen werden müßte, ehe er für die nüchterne Arbeit geschmeidig wird. Schüler, die mit ernster Zucht der Gedanken in die Literatur und in den großen Schauplatz der Weltgeschichte und des Weltlebens eingeführt worden sind, werden keine Schwärmer und keine Räsonneurs, werden keine Romanleser und keine Bücherwürmer.

Und wer dennoch von dieser Seite des Unterrichts her einen Nachtheil für die praktische Tüchtigkeit fürchten sollte, den bitten wir, auch die Seite des Unterrichts der Realschule ins Auge zu fassen, die gegen allen poetischen Schwung ein entschiedenes Gegengewicht bildet und zugleich unmittelbar im Dienste der Geschäftsbildung selbst steht. Auf dieser Seite nämlich finden sich die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer, die jenem ethischen Unterrichte mit einem Gegengewichte von dreizehn bis vierzehn Stunden wöchentlicher Schularbeit gegenüberstehen. Wer je mit diesen Wissenschaften sich abgegeben hat, der muß es erfahren haben, mit welchem ernüchternden Ernste sie auf die Bildung, — auf Sinn und Geistesrichtung des Menschen wirken, und mit welcher unerbittlichen Strenge sie zu andauerndem Fleiße im Kleinen und zur wahrheitsgemäßen Auffassung der prosaischen Wirklichkeit gewöhnen. Ein Schüler, der Tag für Tag darin geübt wird, in mühsamen Problemen mit mathematischen Formeln sich herum zu plagen und dem Sein und Wirken der Natur bis zu seinen unbedeutend scheinenden Anfängen nachzugehen, — von dem wird man sicher nicht fürchten dürfen, daß er vor der Trockenheit und Unpoesie irgend eines praktischen Dienstes zurückscheue.

Doch es ist wohl kaum so weit gekommen, daß man bei dem offenkundigen weitausreichenden Nutzen eines Unterrichts noch im Ernste nöthig hätte, — dessen Unschädlichkeit zu beweisen.

Auf diese Gefahr hin würde man also der Realschule den Zögling getrost bis zum sechzehnten und achtzehnten Jahre

überlassen können. Aber es steht einer solchen Ausdehnung der Bildung noch eine Macht entgegen, gegen welche Theorieen immer nur sehr allmählich zu siegen vermögen, — die Macht des Herkommens. Es ist einmal so hergebracht, daß der Knabe in die Lehre tritt, sobald er das „rechte Alter" hat; der Lehrherr fordert keine weitere Bildung, als die der Knabe bis dahin eben erreicht hat; mancher Lehrherr hat wohl seiner Zeit mit keinem größeren Fonds von Intelligenz angefangen, und ist damit ein tüchtiger Mann geworden; also thun wir wohl, mit dem Knaben zu verfahren, wie es das alte gute Herkommen fordert. — Dieser Schluß wäre richtig, wenn die Zeit keine andere Zukunft hätte, als die herkömmliche Vergangenheit. Aber die Eltern werden doch wohl bedenken müssen, daß sie ihren Sohn nicht nur für das Geschäft bilden wollen, in welches der Knabe eben als Lehrling tritt, sondern für die Zukunft dieses Geschäftes, die mit dem Fortschritt der Kultur überhaupt ihren Aufschwung nimmt. Der gewissenhafte Lehrherr selbst wird sich sagen, daß er seinen Lehrling nicht nur zu dem machen will, was er selbst ist, sondern zu einem noch Tüchtigeren. Wir wollen solche aufs Gewissen fragen, die nach altem Herkommen verfrüht von der Schule hinweggenommen wurden. Zieht sich nicht durch das Leben so vieler, und zwar gerade der Tüchtigsten, die schmerzliche Klage: „Hätte ich in meiner Jugend lernen können, was jetzt die Jugend lernen kann! Die Lücken meines Wissens, ich habe sie nie ausfüllen können, und sie sind mir noch alle Tage lästig und hinderlich!" Wollen wir auch der Zukunft unserer Söhne eine solche Klage bereiten und diese zur Anklage für uns selbst werden lassen? Sollen sie einst sagen: „Gerade zu der Zeit, wo mir der rechte Verstand aufging, wo ich Einsicht und Eifer gewann und in einem Jahre mehr hätte lernen können, als in drei vorhergehenden, da habe ich die Schule verlassen müssen!" Denn es ist leicht verständlich, wie der Schüler in den zwei oberen Klassen einer Schule nicht nur um zwei Stufen des Wissens aufwärts steigt, sondern auf jeder Stufe doppelt und drei Mal so viel gewinnt,

als auf der vorhergehenden. Seine Kraft ist durch Uebung und durch Altersreife erstarkt; die schon erworbenen Kenntnisse werden für ihn eben so viel Hülfsmittel zum Erwerb neuer Kenntnisse; diese selbst treten in den oberen Klassen einfacher und massenhafter an den Schüler heran und gruppiren sich zu einem Abschluß der früheren Anfänge. Der Unterricht ist angeordnet wie ein Gewebe, dessen Fäden erst am Ende zu einem festen Ganzen zusammenschießen; wird das Stück unbeendigt hinweggenommen, so zerfallen die Fäden. Der Unterricht nimmt an Kraft und Erfolg zu, wie ein von Jahr zu Jahr in seinen Zinsen steigendes Kapital; wird er vor seinem Höhepunkte aufgegeben, so verzichtet man nach halbem Gewinne auf den ganzen und höchsten.

Aber ein solcher Verzicht auf den Abschluß der Schulbildung, — so wendet man endlich ein, — ein solcher Verzicht sei doch ein für alle Mal nothwendig, wenn der Knabe nicht zu spät zu selbständiger Existenz kommen solle. — Zwischen Schule und Selbständigkeit liegt die sich lange hin dehnende Brücke der Lehrzeit. Also, so sagt sich der besorgte Vater, gilt es, den Sohn diese Brücke so bald als möglich beschreiten zu lassen. — Hier giebt es keine Vermittelung, als entweder die, daß der Knabe auf frühe Selbständigkeit verzichtet, oder daß die von der Schule zur Selbständigkeit führende Brücke — abgekürzt werde. Wir unseres Theils können nicht in Zweifel darüber sein, daß das Erstere nothwendig ist, wenn das Andere nicht möglich ist. Doch an eben diese Möglichkeit möchten wir glauben.

Welches ist der Zweck der Lehrzeit? — So weit wir sehen, ist es ein doppelter: — Uebung im Geschäftsdienst und Erwerb von Geschäftskenntnissen. Um diesen zweifachen Zweck zu erreichen, hat man bisher, je nach der Art des Geschäftes, vier, fünf und sechs Jahre Lehrzeit nöthig gehabt. Man hat nicht bemerkt, daß dabei die jungen Leute überreif geworden wären. Wie soll also jetzt, so sagt man, jetzt, da die Anforderungen an die Geschäftstüchtigkeit sich gemehrt haben, die

Lehrzeit verkürzt werden können? Soll etwa die Schule so viel mehr gelehrt haben, daß der Lehrherr weniger zu lehren braucht? — Was zuvörderst die Uebung betrifft, so muß sofort zugestanden werden, daß die Schule dem Schüler nichts an dem Lehrgeld ersparen kann, das er im Auslaufer- und Packerdienst, am Ladentisch und an der Drehbank zu geben hat. Und was zweitens die Kenntnisse betrifft, die Kenntnisse für jedes besondere Geschäft, so kann für deren leichtere Aneignung zwar in der Schule eine sehr ersprießliche Grundlage gegeben werden, aber diese besonderen Kenntnisse selbst vermag die Schule nicht zu lehren. Also dasselbe, was die Lehrzeit bisher lehrte, an Uebung und Fertigkeit, wie an theoretischer Kenntniß, dasselbe bleibt auch noch jetzt seinem ganzen Umfange nach ihr überlassen.

Und dennoch glauben wir, daß die Lehrzeit, ohne ihre Aufgabe weniger vollständig zu erfüllen, verkürzt werden könne für den Schüler, der mit reiferem Alter in dieselbe eintritt. In der alten Zeit mußte der Schüler in frühem Alter in die Lehre treten, aber nicht deshalb, weil er sonst zu alt für die Lehre geworden wäre, sondern deshalb, weil er anderswo kein Unterkommen fand, um alt zu werden, — d. h. keine Schule, die ihn bis zu größerer Altersreife pflegte. In der alten Zeit hielt man den Schüler vier bis sechs Jahre in der Lehre, — aber nicht deshalb, weil er nicht vor dieser Zeit auslernen, sondern deshalb, weil er nicht vor der Zeit alt werden konnte. Denn für die Geschäftstüchtigkeit, für die man ausgelernt giebt, werden nicht die Fertigkeit und nicht die Kenntnisse allein erfordert, sondern noch ein Drittes, — die angemessene Altersreife. Und diese, — die Besonnenheit, die Selbständigkeit und Zuverlässigkeit des Charakters, kommt eben nicht vor den Jahren. Wenn der Knabe in seinen Kinderjahren in die Lehre tritt, so bleibt dem Lehrherrn allerdings nichts übrig, als ihn mit Handdiensten so lange zu beschäftigen und hinzuhalten, bis ihm der Verstand für eine geistigere Beschäftigung kommt. Wenn aber der Knabe nicht mit dem

vierzehnten, sondern erst mit dem sechzehnten oder siebenzehnten Lebensjahre in die Lehre tritt, wenn er bei noch frischer Geschmeidigkeit doch schon eine gewisse Reife der Bildung nicht allein, sondern auch des Alters mit bringt, dann muß die Frage erlaubt sein, ob es nöthig, ja ob es nur heilsam sei, ihn den Handdienst nicht bloß zu lehren, bis er ihn kann, sondern auch noch Jahre lang verrichten zu lassen, nachdem er darin fertig ist. Erlassen kann ihm allerdings dieser Dienst nicht werden. Das Führen der Pfennigwage, das Dütenmachen und Musterschneiden, Auslaufen und Packen ꝛc., in dem allem soll er ernstlich und gründlich geschult werden. Aber es muß der gerechte Zweifel erlaubt sein, ob zu einem solchen Schulen die Zeit von mehreren Jahren nöthig ist. Es muß, wenn derselbe einfachste Handdienst einförmig fort und fort Jahre lang geübt wird, nicht mehr damit er gelernt, sondern damit er verrichtet wird, — es muß dann der Gedanke sich aufdrängen, daß für die wahre Bildung des Schülers besser gesorgt gewesen wäre, wenn er eine solche Zeit noch in der Schule zugebracht hätte.

Aber wenn es auch unzweifelhaft ist, daß ein an Alter und Bildung gereifter sechzehnjähriger Jüngling in kürzerer Zeit zur Geschäftstüchtigkeit gelangen könne, als ein vierzehnjähriger Knabe, so verhehlen wir uns doch keineswegs die Schwierigkeit, die einer Verkürzung der Lehrzeit praktisch in den Weg tritt. Die mechanischen Handdienste sind eben nicht bloß um des Lehrlings, sondern um des Geschäftes Willen da. Sie *müssen* verrichtet werden, und wer soll sie verrichten, wenn sie der Lehrling nur so lange verrichtet, bis er sie gelernt hat? Wir gestehen unumwunden zu, daß wir nicht im Stande sind, hierauf eine unmittelbar praktische Antwort zu geben. Indes können wir mit der allgemeinen Wahrheit antworten, daß überall, wo die geistige Kraft dem mechanischen Dienst entwächst und für diesen dennoch gebraucht oder gemißbraucht werden soll, — daß da überall die Nothwendigkeit

hervortritt, mechanische Kräfte an die Stelle der geistigen eintreten zu lassen. *)

Wenn wir aber hier zunächst Beziehung auf die kaufmännische Lehrzeit genommen haben, so haben wir ausdrücklich hinzuzusetzen, daß wir nicht allein die Lehrzeit des künftigen Kaufmanns im Sinne haben, sondern auch der Meinung sind, daß in mancher Werkstätte zum Heile des Lehrlings und des Geschäfts ein Theil der Lehrzeit an die Schule abgetreten werden könnte, wenn nur die Lehrzeit sich darauf beschränkte, den Lehrling zu unterrichten und nicht vielmehr Dienste verrichten zu lassen.

Weiter müssen wir noch darauf aufmerksam machen, daß auch der verfrühte Uebertritt von der allgemeinen Schule in die Fachschule (Gewerbschule, polytechnische Schule ꝛc.) zu einem Frevel an dem Seelenleben des Knaben werden kann. Denn diese Schulen fordern, wenn sie wirklich nutzbar, d. h. völlig verstanden werden sollen, eine angemessene Reife des Alters und der Bildung. Und diejenigen, welche ohne diese Reife erlangt zu haben, in dergleichen Institute eintreten, laufen Gefahr, wenn nicht geradezu ihre Zeit zu verlieren, so doch jedenfalls in einer nur technischen Bildung zu vereinseitigen.

Schließlich erlauben wir uns noch eine Bemerkung. Soll die Sache ernstlich und zum wahren Heile des Knaben angegriffen werden, so muß diesem von Anfang an mit Bestimmtheit die Aufgabe gestellt werden, daß er den ganzen Kursus der Schule, der er anvertraut worden, vollenden müsse, bevor er ins praktische Leben tritt. Er muß wissen: es hilft mir nicht, alt zu werden, sondern es gilt, daß ich das Ziel

---

*) Schon unterm 10. August 1853 enthält die Düsseldorfer Zeitung eine von neunzehn Handelsfirmen unterzeichnete Bekanntmachung: „daß sich diese, Kaufleute und Fabrikanten, vereinbart haben, für diejenigen jungen Leute, welche von der Realschule nach Absolvirung der Prima mit dem Zeugniß der Reife entlassen worden sind, falls sie in ihr Geschäft eintreten, die bei ihnen übliche Lehrzeit um ein Jahr zu verkürzen.“

der obersten Klasse erreiche. Wenn er das weiß, dann mag er sich anstrengen, dieses Ziel so bald als möglich zu erreichen.

Uebrigens wissen wir wohl, daß noch viele Tropfen ins Meer hinabfließen werden, bis der Streit zwischen altem Herkommen und neuem Fortschritt ausgetragen, der Grenzstreit zwischen Schulzeit und Lehrzeit geschlichtet sein wird. Ist aber unser wohlgemeintes Wort auch nur ein Tropfen, der den Stein höhlen hilft, so glauben wir nicht vergeblich gesprochen zu haben.

VIII.

Wie man Geschäftsmänner erzieht.

(1862.)

Was die älteste Pädagogik, die Bibel, von unserem Thema sagt, besteht in wenig mehr, als in dem Strafgerichte, daß der Mensch im Schweiße seines Angesichts sein Brod essen soll, und in dem Troste, daß das menschliche Leben köstlich gewesen ist, wenn es Mühe und Arbeit gewesen ist. Aber von der Mühe und Arbeit auf den fetten Triften der Patriarchen bis zu den brausenden Werkstätten, den klingenden Zahltischen und den staubigen Aktenstuben unserer Zeit ist ein weiter Weg. Die Kultur hat auf diesem Wege sich immer mehr von jenen glücklichen Naturzuständen entfernt; doch der Schritt, den sie in früheren Jahrhunderten und Jahrtausenden einhielt, erscheint immer noch als ein geruhiger Gang im Vergleiche zu dem Sturm und Drang, mit dem die neueste Zeit in neue Geschäftigkeit geführt hat.

Diese Geschäftigkeit hat die glückliche Mitte zwischen Arbeit und Erholung vielfach überschritten, den ruhelosen Wetteifer des Schaffens und Erraffens bis zur Fieberhaftigkeit gesteigert, den Forscher und Denker der Ruhe und Stille seiner Studierstube,

und manchen Hausvater seiner Familie entfremdet, der Freundschaft und reinen Menschlichkeit ihr Recht verkürzt und selbst für die arbeitfreie Stunde den Frohsinn, diesen lächelnden Genius, der unmerklich die Schwingen des Geistes erfrischt, in unruhvolle Sorgen und Gedanken verstrickt. Manchem braven Mann ergeht es, wie jenem, dem nach einem ruhelos durcharbeiteten Leben erst in der Stille seines letzten Siechbettes die Augen aufgingen und ihn inne werden ließen, daß er auch Weib und Kinder, daß er Freunde und eine Fülle der Gaben Gottes hatte, deren er in nie geahntem Frieden sich hätte erfreuen können, wenn er nur — Zeit dazu gehabt hätte.

Es ist gewiß, daß die Kultur, indem sie uns so hart und fest an die Arbeit nahm, auch vielfach heilsame Wirkungen übt. Sie hat die Sehnen des Geistes höher gespannt, schlummernde Kräfte frei gemacht und in mancher Selbstentäußerung, die im Dienste des Berufes nicht nur gesellige Genüsse, sondern selbst den höheren Genuß eines freien Geisteslebens und Strebens opferte, tief sittliche Motive in schönster Blüthe hervortreten lassen.

Die Arbeit ist das Feld, auf dem die Neuzeit, mehr als auf einem anderen, ihre Genies, ihre Helden und Märtyrer mit unvergänglicher Glorie geschmückt hat.

Aber wie der Fortschritt der Kultur fast immer neben neuen heilsamen Gaben zugleich neue Gefahren birgt, so ist dies auch hier der Fall. — Und worin liegt die Gefahr? Gewiß nicht in der Arbeit an sich, auch zum geringsten Theile in dem Umfange, den sie gewonnen; — die Gefahr besteht in dem Mechanismus der Arbeit, der dem Geiste die freie Bewegung zu rauben und vor der Zeit ihn abzustumpfen droht.

Man mag unsere Zeit der Maschinen preisen; sie hat Millionen Menschen von mechanischer Arbeit erlöst; aber der Rest der Arbeit, der uns blieb, hat mit noch viel hundertfältigerem Drucke sich auf den Geist gelegt. Die Hand wird

immer weniger, der Geist immer mehr zur Maschinenarbeit genöthigt. Die Bürger des Mittelalters, — jene reichen Handelsherren mit ihrer thatkräftigen Theilnahme am Gemeinwesen, jene behäbigen Handwerker mit ihrem frischen Meistergesange, sie müssen mehr Freiheit vom Geschäft und im Geschäft selbst eine vielseitigere Erfrischung gefunden haben, als dies in unseren Zeiten der Fall ist. Jetzt ist die Arbeit getheilt und vielfach geistige Fabrikarbeit geworden, — wie denn z. B. in dem an sich bewundernswerthen Organismus eines großen Handelshauses die Geschäfte in ähnlicher Weise vertheilt sind, wie in einer Uhrenfabrik, in der sein Leben lang der Eine nichts als Stifte spitzt, der Andere nichts als Löcher bohrt, — und allein im Chef die Idee des großartigen Ganzen sich koncentrirt.

Der Mechanismus ist selbst in die Sphäre der Thätigkeit eingedrungen, die man vorzugsweise als eine geistige bezeichnet. Man sehe das Maschinenwerk des jetzigen Staats und seine Maschinenarbeiter, — man denke an die Last geistloser Arbeit, unter der selbst Chefs der Ministerien seufzen und Subalterne gebildet werden, wie jener zuverlässigste aller Kanzlisten, den man den Text seines eigenen (fingirten) Todesurtheils dreimal kopiren lassen konnte, ohne daß er merkte, was er schrieb.

Der geistige Mechanismus aber ist schlimmer, als der leibliche. Der Bauer, der hinter dem Pfluge hergeht, die Arbeiterin, welche die Spule dreht, — sie haben bei ihrer Arbeit noch Freiheit zu denken; und deswegen findet man bei den Handarbeitern oft eine Fülle gesunden Witzes und frischer Lebenserfahrung. Aber die Arbeit, die den Geist fesselt und doch geistlos ist, stumpft die besseren Kräfte ab. Wie viele Männer, die bei ihrer Arbeit vereinseitigen und verknöchern, in ihrer eigenen Wissenschaft zurückkommen und zu ungenießbaren Geschäftsmenschen werden, haben keine andere Schuld dabei, als eben das Verdienst, ihr ganzes Wesen an ihren Beruf hingegeben zu haben. — Daß dabei die Menschen schlecht

fahren, ist begreiflich genug; aber daß auch das Geschäft selbst am Ende schlecht fahren wird, ist nicht viel weniger gewiß.

Niemand wird behaupten, daß dies vollkommen gesunde Zustände der Kultur sind; aber sie bestehen, bilden in ihrer Mächtigkeit einen wesentlich bestimmenden Charakterzug unserer Zeit, — und damit auch den Ausgangspunkt einer neuen Aufgabe der Erziehung. Wollen wir den Knaben zu idealer Menschlichkeit allein erziehen, so ist zu fürchten, daß er bei großen Tugenden an einem scheinbar kleinen Fehler zu Grunde gehe, — an jenem Mangel an Geschäftssinn, den schon so mancher brave Mann mit Hunger und Kummer und in Hunger und Verbitterung vielleicht sogar mit seinem sittlichen Ruine gebüßt hat. Treibt aber die Furcht vor solcher Gefahr uns dazu, daß wir schon den Knaben nach dem Typus des geschäftigen, zur Erde gezogenen Werkeltagsangesichts unserer Zeit formen, so werden wir auf die beste unserer Hoffnungen verzichten müssen, — auf die, im tüchtigen Geschäftsmann auch einen tüchtigen Menschen zu bilden.

Nur in weiser Vermittelung des Ideals mit der Wirklichkeit kann die Erziehung ihre Aufgabe erfüllen. Wir müssen den Knaben nicht allein zum Dienste für, sondern zugleich zum Kampfe gegen die bestehenden Verhältnisse erziehen; — Jünglinge und Männer müssen wir bilden, die zu tüchtigen Leistungen geschickt, zu mechanischer Arbeit willig, — aber zugleich mit so starker Widerstandskraft gerüstet sind, daß sie auch unter dem Drucke herabziehender Sorgen und Mühseligkeiten die volle Freiheit des Geistes sich zu bewahren vermögen.

Unser Geschäftsleben ist der große Markt zu Haymarket, auf dem auch Pegasusse zum Karrendienst verhandelt werden. Zu ändern ist das nicht. Aber nicht, daß man die Flügel breche, sondern daß man den Genius zum Zug im Joche

geduldig und geschickt mache und doch in seinem Fluge frisch und tüchtig erhalte, — das ist die noble Kunst der Geschäftserziehung.

Was macht den Geschäftsmann?

In erster Linie fordert man **Geschäftskenntnisse,** — dieses unerläßliche Handwerkszeug des Geistes, der Brod verdienen will. Aber wenn es allein darum sich handelte, daß die Schule in ziemlicher Auswahl und, wie ungeduldige Väter wünschen, auch möglichst zeitig solches Handwerkszeug lieferte, so wäre die Aufgabe nicht gar schwierig. Nur bleibt ein kleiner Zweifel übrig, ob der Geist, wenn er nicht auch sonstwie gebildet ist, die ihm angelehrten Kenntnisse auch recht zu gebrauchen verstehe. Oder haben die Lehrherren nicht schon junge Leute mit schönster Handschrift, fertigster Rechenkunst und wohl gelernter französischer und englischer Korrespondenz im Geschäft gehabt, die dennoch unbrauchbar waren, weil sie eben nicht viel mehr thun und denken konnten als dies, oder weil ihnen bei dem äußerlichen Anlehren vielleicht selbst die eine kleine Gabe, die man den gesunden Menschenverstand nennt, abhanden gekommen war?!

Geschäftskenntnisse werden erst dann wahrhaft fruchtbar, wenn sie in einem reichen Grunde allgemeiner Bildung wurzeln. Ein solcher Grund aber muß durch ein an sich werthvolles Wissen gelegt und dieses muß in solcher Weise verinnerlicht werden, daß dadurch das Denken geübt, das Urtheil geschärft, Ideen geweckt und dem Geiste ein wirklich heilsamer Bildungsstoff angeeignet wird. Und wer nicht die Vorsehung darüber meistern will, daß es weniger umständlich gewesen wäre, wenn sie bloß Hände zur Arbeit hätte wachsen lassen und nicht den ganzen schwerfälligen Leib, an dem sie hängen, — der muß auch zugestehen, daß man vorerst das Wesen des Menschen in seiner Gesammtheit ausbilden und kräftigen muß, wenn man hoffen will, daß die Glieder des Geistes für eine besondere Arbeit geübt und geschickt gemacht

werden können. Die Kenntnisse selbst, durch welche der Geist genährt wird, mögen vielleicht, wie der Nahrungsstoff des Leibes, sich wieder absondern, d. h. im Laufe der Zeit im Gedächtnisse verflüchtigen, — sie lassen dennoch ihre Kraft in der Seele zurück, während ein äußerlich angelerntes Wissen ganz verloren ist, wenn es vergessen ist.

Als vor 30 bis 40 Jahren der höhere Bürgerstand von dem Gymnasium sich abwandte, um in Realschulen und höheren Bürgerschulen etwas Professionelleres zu erlernen, als Latein und Griechisch, da verfiel man wohl auch auf die Meinung, daß die neue Schule, weil sie ja doch „fürs Leben bilden“ solle, nichts Besseres thun könne, als aus Komptoiren, Werkstätten und Büreaux sich eine Musterkarte alles Wissens zu holen, wie es dort sich verwerthen läßt. Aber fast überall, wo eine Schule zu Experimenten in specieller Geschäftsdressur des Knabenalters sich herbeiließ, hat sie es mit ihrem Ruine und haben es die Schüler mit einem Verluste an ihrem besseren Wesen büßen müssen.

Schulmänner und organisirende Unterrichtsbehörden sind jetzt einig darüber, 1. daß der Schulunterricht bis zum Eintritt des Knaben ins Jünglingsalter, also ungefähr bis zum 15. Lebensjahre, wesentlich in allgemeiner Humanitätsbildung bestehen und specielle Fachbildung ausschließen müsse, 2. daß aber zur Unterlage dieser allgemeinen Bildung ganz wohl ein solcher Stoff gewählt werden könne und auch solle, der dem Knaben zugleich eine Summe von praktisch nutzbarem Wissen zuführe, also ihm eine allgemeine Vorbereitung für den Beruf gebe, — endlich 3. daß auch nach dem Ablauf des Knabenalters ein sofortiger Eintritt in besondere Fachschulen nur in Hinsicht auf solche Berufsarten rathsam und nöthig sei, deren Ausübung vorherrschend auf mechanische Fertigkeiten hinausläuft, während für diejenigen Berufsarten, deren Charakter vorzugsweise in einer organischen Thätigkeit besteht, eine noch weiter gehende allgemeine Bildung erforderlich sei.

Wie aber das Gymnasium seit alten Zeiten in den klassischen Studien die Mittel gründlicher Bildung und zugleich nutzbare Berufskenntnisse für Männer der Wissenschaft bietet, so hat in der neueren Zeit die Schule des höheren Bürgerstandes für den praktischen Geschäftsmann in modernen Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften eine Bildungsquelle eröffnet, welche dem Geiste reiche Nahrung und in dieser zugleich dem Geschäfte nutzbare Kenntnisse zuzuführen geeignet ist.

Wer aber an einer solchen Geschäftsvorbildung für seinen Sohn nicht genug zu haben meint, — wer uns einwendet, daß unsere Theorie nicht zutreffe, weil sie übersehe, daß die unerbittliche Wirklichkeit von jedem, der dem riesenmäßigen Fortschritt des Geschäftslebens folgen soll, einen gleich großen Zuwachs von Geschäftskenntnissen fordere, — den bitten wir, auch noch einige Gegengründe zu erwägen. Uns dünkt, daß zwar die Geschäftsthätigkeit überhaupt an Umfang und Mannigfaltigkeit riesenmäßig zugenommen habe, daß aber, in Folge der Theilung der Arbeit, für das einzelne Geschäft nicht eben ein größerer, sondern oft sogar ein geringerer Vorrath von Fachkenntnissen erforderlich sei, als ehedem (wie denn z. B. der Banquier ohne Waarenkunde und der Brückenwagenfabrikant ohne Kenntniß der ganzen Mechanik auskommen kann). Wohl aber haben wir im Auge, daß es nicht mehr ausreicht, wenn der Knabe, wie ehedem, nur für den stetigen Gang eines besonderen Geschäfts lernt; denn er muß darauf gefaßt sein, daß vielleicht schon nach einem Decennium eben das Geschäft, für das er gelernt, ein ganz anderes geworden ist, und muß befähigt sein, sich, wie der rasche Wechsel der Verhältnisse es jetzt fordert, mit schneller Gewandtheit in neue Zweige der Thätigkeit einzuarbeiten. Daß aber irgend einer Schule es möglich sei, den Knaben, wenn er nicht in Zersplitterung und Halbheit des Wissens sich verlieren soll, für alle möglichen Geschäftszweige mit speciellen Fachkenntnissen auszustatten, das bezweifeln wir sehr. Und wenn es möglich wäre, so würden

wir doch meinen, daß man solche Dinge nicht von der Schule verlangen, sondern auch jetzt noch, wie früher, der Lehrzeit überlassen sollte. Was aber in der That von der Schule in weit verstärktem Maße verlangt werden muß, ist dies, daß sie den Schüler befähige, sich mit Leichtigkeit und Sicherheit in die verschiedensten Zweige der Praxis einzuarbeiten.

Nach dem allem nun scheint uns bei dem ausschließlichen Verlangen nach Fachkenntnissen ein großer Irrthum obzuwalten. Denn das Charakteristische im Fortschritte des Geschäftslebens — so behaupten wir — liegt nicht eigentlich darin, daß das Geschäft zehnmal mehr Fachkenntnisse fordert, als ehedem, sondern vielmehr darin, daß es hundertmal mehr allgemeine Bildung verlangt.

Ja schon jetzt, wo irgend der Gewerbstand oder der Handelsstand, wie z. B. in Frankfurt, zu besonderer Blüthe sich entwickelt hat, da ist es weit weniger durch angelehrte Geschäftskenntnisse geschehen, als durch einen reichen Fonds allgemeiner Bildung, der durch den Eintritt in höhere Gesellschaftskreise, reiche Erfahrungen in der Fremde, durch geistige Arbeit neben der technischen gefördert und durch eine entsprechende Erziehung in der Jugend immer wieder regenerirt wurde. Mancher Krämerslehrling versteht so viel vom Geschäft, als der Sohn des großen Handelsherrn; aber er bleibt ein Krämer, weil er eben nicht viel mehr versteht, als sein Geschäft.

Uebrigens glaube man nicht, daß jene höhere allgemeine Bildung eben auch nur in Kenntnissen bestehe; sie liegt vielmehr in der befruchtenden Kraft, welche die Kenntnisse in der Seele des Lernenden abgesetzt haben. Eine solche heilsame Wirkung aber — dies muß hier noch besonders hervorgehoben werden — kann selbst bei einem an sich fruchtbaren Wissen verloren gehen, wenn es mit einseitiger Absicht gelehrt und von dem Lernenden gepflegt wird. Wer z. B. die Weltgeschichte ausdrücklich zu dem Zwecke lehrt, um die Punkte zu bezeichnen, an denen ein Profit für Handel und Gewerbe hervorspringt, — wer die Natur nur darauf ansehen läßt, wie man ihr ein

Sortiment von Handelswaaren und gute Dienste für das praktische Leben abgewinnen kann, der lenkt den Knaben von dem mächtigen Strome seelenbefruchtender Gedanken, sittlicher Ordnungen und ewiger Gesetze seitabwärts in die Gräben, die man absticht, um im Sande mühselig nach ärmlichen Goldkörnchen zu suchen. Oder wer mit dem Unterricht im Französischen und Englischen nichts weiter erzielen will, als fertige Komptoirkorrespondenz und koulante Salon- und Eisenbahnkonversation, der breitet den reichen Geisteserwerb zweier großen Nationen aus, um daraus einigen nutzbaren Kram und Putz fürs alltägliche Leben auszulesen. — Allerdings soll der ganze Gewinn, den solche Unterrichtsgegenstände auch für die Praxis abwerfen, unsern Schülern zu gut kommen. Aber vorerst muß der Stoff selbst ungestört von jeder Absichtlichkeit seine volle ethische Wirkung auf den Knaben üben. Ist dies geschehen, so wird die praktische Nutzanwendung mit leichter Mühe sich ergeben.

Am meisten aber kommt es darauf an, daß unter dem Einflusse des Unterrichts und der Erziehung tüchtige Charaktere sich bilden. Man betrachte den Lebensgang jener genialen Helden der Arbeit, die selbständig ihren Weg durchs Leben sich erkämpften und für das wissenschaftliche und praktische Leben Eroberungen machten; — was sie geworden, sind sie weniger durch eminentes Talent und Geschäftswissen geworden, als durch die Energie ihres Charakters, die mit unverwüstlicher Zähigkeit gegen den Druck des alltäglichen Lebens reagirte und auf freier geistiger Höhe über dem Geschäft sich erhielt. — Und solche Helden sind ja doch recht eigentlich die Ideale, die den Vätern für die Zukunft ihrer Söhne vorschweben.

Soll aber im Knaben ein solcher Grund der Hoffnung gelegt werden, so müssen wir ihm Zeit lassen, in freiester Bildung bis zum Jüngling zu reifen, und dürfen nicht schon im Knaben jene geschäftsmäßige Vereinseitigung beginnen, vor der wir den Mann bewahren möchten. Wer die Fachbildung in der Jugend verfrüht, der ist dem unverständigen und ungeduldigen Maschinenmeister gleich, der ein Triebrad aus grünem Holze

schneidet und sich noch wundert, wenn das Holz vertrocknet und die Zapfen abspringen. Gerade die, welche ihre Söhne nur zu Geschäftsmaschinen machen wollen, werden Jünglinge erziehen, die nicht einmal als Maschinen brauchbar sind.

Ich weiß, welche Bedenken von den Vertretern des Herkömmlichen gegen solche Ansichten erhoben werden. Man fürchtet, daß der junge Baum sich nicht mehr biegen lasse, wenn er zu sehr ins Holz schießt, daß der Knabe zu gelehrt und daß er zu sehr Idealist werde, um einst ein praktischer Mann zu werden. — Aber diese Befürchtung kann doch wohl nicht den Kenntnissen an sich gelten. Oder soll der Kaufherr die Bilance schlechter ziehen, wenn er den Shakespeare im Original gelesen, statt ihn deutsch auf der Bühne zu sehen? — Wohl aber kann sich eine Idealität der Anschauungs- und Sinnesweise bilden, die für die bestehenden Verhältnisse des praktischen Lebens ungefügig macht; und einem solchen Idealismus ein angemessenes Gegengewicht zu geben, gehört allerdings zu den Aufgaben der Geschäftserziehung. Dieses Gegengewicht wird aber nicht durch Unterricht in Geschäfts*kenntnissen*, sondern durch Uebung des Geschäfts*sinns* gegeben.

Geschäftssinn ist eine Gesammtheit von praktischen Tugenden, unter denen die Arbeitsamkeit die erste Stelle einnimmt.

Arbeitsamkeit ist unter allen Verhältnissen eine nothwendige Eigenschaft des sittlichen Lebens und eine meist unerläßliche Bedingung des leiblichen, — im verstärkten Maße aber in unserer Zeit eine Grundbedingung des socialen Wohls. Die Kräfte müssen höher gespannt und in vielfach anderer Richtung in Thätigkeit gesetzt werden, als es in natürlichen Verhältnissen der Fall ist; und wer da meint, daß ein solches Arbeiten sich von selbst finde, wenn nur einmal das drängende Leben vor Augen und die Furcht vor Hunger im Rücken stehe, der rechnet für den Knaben auf eine Schule bitterer und doch vielleicht fruchtloser Erfahrungen. Die Erziehung zur Arbeit muß frühe,

in der freien Kinderzeit beginnen, wenn sie in der gebundenen Lehr- und Lebenszeit sich bewähren soll. Auch tritt in jedem gesunden Kinde der Trieb zur Arbeit schon frühe, — in seinem Spiele, in seiner Lust zum Schaffen und Zerstören hervor. Und hier ist der erste Anknüpfungspunkt für die Erziehung gegeben. Unmerklich soll sie diesen Beschäftigungstrieb überwachen, in seiner Freudigkeit erhalten und stärken, die Gewohnheit eines ungeduldigen, launenhaften Ueberspringens von einem zum andern, die aus dem Spiele des Kindes oft in die Arbeit des Mannes übergeht, mehr und mehr zu stetiger Ausdauer hinleiten, und eben so von dem Verdumpfen in einerlei Beschäftigung durch die Darbietung erfreuender Mannigfaltigkeit abziehen. Und außerdem ist dem Hause für den ganzen Verlauf der Erziehung die Pflicht zugewiesen, die Jugend vor träumerischem Müssiggehen zu bewahren, sie in steter Thätigkeit, sei es beim Spiele oder bei ernster Arbeit, zu erhalten und in den unscheinbaren, aber folgereichen Tugenden des raschen Zugreifens, Sichselbstbeschäftigens, Frühaufstehens u. s. w. zu üben. Das sind Anfänge einer Gewöhnung zum Geschäfts*sinn*, die man nie zu früh beginnt, aber in der That eben so oft verspätet, als man die Geschäfts*kenntnisse* verfrüht.

Der größere Theil der Aufgabe bleibt indes der Schule überlassen; und wenn diese in unseren Tagen die Anforderungen an die Zeit und Arbeitskraft des Schülers höher gespannt hat, so steht sie auch damit ganz im Dienste der Zeit. Ueberhaupt darf man nicht vergessen, daß der Erfolg der Schule nicht in dem Erwerb von Kenntnissen allein liegt, sondern eben so sehr darin, daß der Schüler im Lernen *arbeiten* lernt. Der Fleiß, den die Schule als die Lebensbedingung ihrer Wirksamkeit fordern, angewöhnen und nöthigenfalls erzwingen muß, sichert zugleich eine Grundbedingung der künftigen Geschäftstüchtigkeit. Und wo der Lehrer, von eigenem Lern- und Lehreifer erfüllt, auch in den Schülern freudigen Arbeitseifer zu entzünden, ihr ganzes Interesse zu fesseln, die Sehnen ihrer Kraft immer höher zu spannen und zugleich Pflichttreue in der Arbeit

zu bilden versteht, da wird eine der größten Aufgaben der Schule erfüllt.

Schwerlich aber wird die Schule eine solche Aufgabe erfüllen können, wenn nicht die Strenge, womit sie von ihrem Schüler Arbeit, gewissenhafte, gründliche, nie fehlende Arbeit verlangen muß, wenigstens durch die Zustimmung des Hauses unterstützt wird. Denn kleine Auslassungen der Pflicht, die Vater oder Mutter für ein liebes Kind in Anspruch nehmen, reißen oft große Lücken in das Pflichtgefühl, das die Schule zu bilden sucht.

Indes sind auch jeweilige Pausen, sowie eine angemessene Abwechselung in der Arbeit rathsam. Denn unter starrer Regelmäßigkeit verliert der Fleiß an freier Thätigkeit und geht nicht selten in eine dumpfe Gewohnheit über, bei welcher Schüler Jahr aus, Jahr ein alle Schularbeiten, nicht weniger und nicht mehr, als ihnen aufgegeben sind, sorgsam und pünktlich fertigen, — kaum eine Stunde zum Spazierengehen und noch weniger zu einem munteren Bubenstreiche übrig behalten, aber doch in ihrer geistigen Entwickelung nicht recht vorwärts kommen. Ein zeitweiliges Ruhenlassen der Kraft ist oft ein gutes Mittel, solche Gewohnheitsarbeiter zu freier Thätigkeit zurückzuführen; — sowie umgekehrt eine hier und da eintretende Nöthigung zu außerordentlicher, fast bis zur Erschöpfung der Kraft gehenden Anstrengung den Schüler nicht selten erst zum Selbstgefühl seiner vollen Arbeitskraft bringt. Und wenn den Schüler die Arbeitsnoth oder die innerlich entzündete Arbeitsfreudigkeit einmal bis über Mitternacht wach erhält, so soll eine zärtliche Aengstlichkeit dies eben so wenig wehren, wie die Strenge es allzusehr tadeln, wenn er nach der athemlosen Arbeit einer halben Nacht auch einmal einen halben Tag in müssiggängerischer Thätigkeit zubringt.

Die Unterrichtsgegenstände an sich können überdies je nach ihrer verschiedenen Art besondere Eigenschaften der Arbeitsamkeit ausbilden. So ist die Mathematik, die für manche Berufsarten direkt wenig nutzbar erscheint, mehr als irgend ein anderer Unter-

richt dazu geeignet, den Schüler zu scharfem Denken und geduldiger Ausdauer in schwerer Arbeit zu gewöhnen. Und dagegen führt das Vielerlei der Unterrichtsgegenstände, das an sich für ein tieferes Studium nicht eben förderlich ist, ganz von selbst zu einer Uebung in der Gewandtheit, von einer Art der Arbeit zur andern mit rascher Besinnung überzuspringen.

Nächst dem Fleiß ist praktischer Sinn eine unerläßliche Eigenschaft des Geschäftsmanns. Und wenn der Vater seine Knaben schon frühe darauf ansieht, ob sie diese Eigenschaft in größerem oder kleinerem Maße besitzen, und danach die praktischen voraus zum Geschäfte bestimmt, die unpraktischen für das Gymnasium, so liegt darin im allgemeinen ein vernünftiger Sinn. Denn tiefe Denker mit liebenswürdigen Gedankenlosigkeiten und Gelehrte mit naiver Unbehülflichkeit in allen Geschäftsdingen werden als Originale nur belächelt, unpraktische Geschäftsmänner aber ruinirt. Indes sollte man doch nicht warten und zusehen, ob diese Gabe, als ein dem Kinde verliehenes Wiegengeschenk, zum Vorschein kommt, sondern gewiß sein, daß der Keim dazu von der Vorsehung allen verliehen ist und in allen durch Erziehung entwickelt werden kann und soll. Eine große Mannigfaltigkeit unmerklicher, stets sich fortsetzender Uebungen ist dazu erforderlich und ergiebt sich in einem einfachen, rührigen und geordneten Hauswesen von selbst: die Ausrichtung kleiner und großer Aufträge, die Gelegenheiten, sich brauchbar und hülfreich zu erweisen, die das Kind, wenn man nur zeitig damit beginnt, mit großem Selbstgefühl gern zu benutzen pflegt, — die Nöthigung, sich immer selbst zu helfen, und neben den Büchern frische selbstthätige Arbeit im Haus, Garten und Feld, — solche Uebungen erzeugen Anstelligkeit, sicheren Blick und rasche Entschlossenheit, die Gewandtheit, jedes Ding beim rechten Ende anzufassen, und den freudigen Trotz, der überall sich selbst aus den Verlegenheiten zu helfen und widerstrebende Verhältnisse mit klugem und tapferem Sinne zu überwinden strebt.

Einen Uebergang der wissenschaftlichen Thätigkeit zur praktischen hat schon die Schule zu vermitteln, und zwar insbesondere die Schule des höheren Bürgerstandes, die deshalb auch in ihrem Unterrichte, ohne denselben in specielle Geschäftsbildung übergehen zu lassen, die vielfachsten Anknüpfungspunkte für eine solche Vermittelung bietet. Wir erinnern beispielsweise an die Naturwissenschaften, deren Unterricht mit überwiegendem Umfange in die Realschule eingeführt ist. Die Kenntnisse, die er mittheilt, mögen für manches Geschäft ohne Anwendbarkeit bleiben. Aber die Naturwissenschaften sind zugleich eine Geschichte des erfindenden und entdeckenden Menschengeistes und weisen überall auf die bewundernswerthesten Triumphe des praktischen Sinnes hin. Die Beobachtung und Untersuchung der Naturkörper übt und schärft den Blick, der Unterricht in der Physik verfolgt fast überall die Wissenschaft auf ihren Wegen zur Anwendbarkeit fürs Leben, und die Chemie endlich, wenn sie bis zu selbständigen Arbeiten im Laboratorium führt, ist eine unmittelbar praktische Thätigkeit.

Wer übrigens mit seinem Knaben recht eifrig und geraden Weges auf das Geschäft zusteuert, der denkt wohl auch darauf, ihm zeitig etwas von dem beizubringen, was man Spekulationsgeist nennt, und trifft zu diesem Zwecke in der Erziehung schon frühe kleine Veranstaltungen. Und wenn diese auf Uebungen im Haushalten und in der Kunst, das Geld zusammenzuhalten, sich beschränken, so können sie ganz heilsam sein. Schädlich aber sind sie gewiß, wenn sie schon in der Kindheit den Drang nach Geldbesitz und das Raffiniren auf Gelderwerb erwecken und nähren wollen. Uns dünkt es genug, wenn man auf Bildung des praktischen Sinnes überhaupt sich beschränkt. Im besten Sinne übrigens kann man zur Bildung des Spekulationsgeistes beitragen, wenn man die Betrachtung des Knaben auf das Bild solcher spekulativer Thätigkeit hinlenkt, wie sie in dem Lebensgange eines Perthes, Stephenson, Nathusius ꝛc. an den Tag tritt.

Eine Tugend, an deren Mangel Genies leiblich zu Grunde gehen und an deren Ueberfluß Pedanten geistig verarmen, ist die Geschäftspünktlichkeit, — diese unscheinbare Tugend, die nicht in der Moral der glücklichen Naturvölker verzeichnet, aber weit oben an im Katechismus des modernen praktischen Lebens steht. So klein erscheint ihr Ruhm, so liebenswürdig kleidet ihr Mangel die fröhliche Unschuld des Kindes und so leicht scheint es, den kleinen Fehler bei vernünftigen Jahren wieder gut zu machen! Und doch sind die Erfahrungen zur Hand, wie der beste Mann oft große Fehler seiner Kinderjahre leichter zu überwinden vermag, als die kleinen Gewohnheiten der Unordnung und Unpünktlichkeit, — wie die Zerfahrenheit in den Schulbüchern sich unverbesserlich fortsetzt in den Geschäftsbüchern, und wie der Knabe, der immer zu spät in die Schule kam, noch als Mann der immer Verspätete beim Geschäft ist.

Ordnungssinn und Pünktlichkeit sind nicht nur äußerliche Tugenden; sie haben einen tief sittlichen Grund, nämlich die Fähigkeit, Gedanken und Willen in steter Zucht nothwendigen Forderungen des äußeren Lebens unterzuordnen. Dieser Grund aber muß in der zarten Kindheit gelegt werden. Denn verspätete Belehrung wirkt wenig, frühe Gewöhnung alles. Vorerst das Beispiel eines wohlgeordneten Hauswesens, das unmerklich zur Nachahmung drängt! Nicht hoch genug ist das Verdienst der Mutter zu schätzen, deren Auge und Wort solchen Ordnungssinn ihren Kindern anerzieht, die jene kleinen Fehler des Herumliegenlassens, Vertrödelns, Beschmutzens, Obenhinarbeitens, des Hängenlassens, des Aufschiebens und der Vergeßlichkeit nicht aufkommen, — von den Händen des Kindes selbst, sobald sie es vermögen, Ordnung halten und schaffen läßt, ohne mit eigenen Händen oder den noch schlimmeren der Dienstboten zu besorgen, was das Kind selbst thun kann und lernen soll, und unmerklich kleine Gelegenheiten veranstaltet, um diesen Sinn für Pünktlichkeit und Ordnung mehr und mehr zu üben. Und nicht gering zu achten ist das Verdienst

der Schule, die ihrerseits mit unermüdlicher Strenge auf Sauberkeit und Ordnung in Büchern und Arbeiten dringt, an den Schlag der Glocke bindet und die vergeßlichen Gedanken zusammenzunehmen lehrt. Meist scheint es sich nur um kleine Aeußerlichkeiten zu handeln; und an sie stets zu erinnern und sie immer wieder zu verlangen, ist dem Erzieher oft so lästig, daß er (wenn das nicht eben der größte Fehler der Erziehung wäre) lieber alles selbst verrichten möchte, als die Ausführung dem Kinde abzunöthigen. — Aber eben solche Aeußerlichkeiten bilden in ihrer Gesammtheit das vielmaschige, schöne Gewebe jener Ordnung und Pünktlichkeit, die ihren Anfang in der Kinderstube und Schule nimmt und ihre Früchte in dem Komptoir und der Werkstätte trägt. — Eine Ausartung ins Umständliche, Minutiöse und Pedantische ist zwar möglich, aber eher zu vermeiden und selbst zu ertragen, als das Gegentheil.

Auch Fügsamkeit wird gefordert, — von dem Lehrherrn vorerst und dann von dem oft noch strengeren Leben, in dem die harten Köpfe übel anzustoßen pflegen. Aber Fügsamkeit ist eine Tugend, die hart an der Schwelle eines Lasters steht; — sie kann in geschmeidige Unterwürfigkeit, Augendienerei, in willenlose Schwäche und endlich in Schlechtigkeit übergehen. Es gehört ein starker Charakter dazu, um sie vor solchen Uebertritten zu bewahren. Aber auch Charakterstärke kann ausarten und in jene principielle Rechthaberei, Widersetzlichkeit und Hartköpfigkeit übergehen, deren viele sich als großer Tugend rühmen, während sie doch nur eine Karrikatur der Charakterfestigkeit ist.

Festigkeit und Fügsamkeit sind Tugenden, die nicht ineinander übergehen, aber sich ergänzen und in ihrer Einheit eben den wahren Charakter bilden. Ein solcher Charakter steht auf der einen Seite mit entschlossener Unbeugsamkeit fest auf dem Grunde des sittlichen Rechts, wo es gilt, Gott mehr zu

gehorchen als den Menschen, und weicht keinen Fuß breit von diesem Grunde; — auf der andern Seite ist er zugänglich den Forderungen des äußeren Lebens und stets bereit, die sinnliche Natur und die egoistischen Wünsche diesen Forderungen unterzuordnen. Er ist fest im Großen, nachgiebig in vielem Kleinen und verschmäht die Weltklugheit, die durch die Kollisionen göttlicher und menschlicher Forderungen furchtsam sich hindurchzuhelfen sucht.

In unserer Zeit nun wird über beides geklagt, — daß es der Jugend an Fügsamkeit fehle und den Männern an Charakter. Und wenn diese Klage begründet ist, so ist ein Fehler aus dem andern erklärt. Denn die Unfügsamkeit der Jugend, der kindische Eigensinn und Trotz, in dem das liebevolle Vorurtheil so gerne Charakteranlage entdecken möchte, ist eben in Wahrheit nichts weniger als das, sondern nur eine unstete Laune, die gegen das rein Zufällige revoltirt und nur im Widerspruche gegen das, was andere wollen, konsequent ist. Ein Charakter, der stark im Dienste des göttlichen Gebotes sein soll, muß seinen Anfang im Gehorsam gegen menschliche Autorität nehmen.

Aber nicht nur im Gehorsam gegen die Autorität, sondern auch in der Fügsamkeit, wie die Verhältnisse des Lebens sie fordern, muß die Jugend geübt werden. Eine solche Uebung findet der Knabe vielfach auch unter den Gesetzen und in dem Gesammtleben der Schule; und wenn diese in ihrer Weise den künftigen Lehrling nicht wie einen angehenden Akademiker behandelt und das „Du" des Lehrherrn nicht voraus durch ein „Sie" des Schulknaben verleidet, so ist das nur heilsam. Die wichtigere Aufgabe aber fällt dem Hause zu. Frühe muß hier der Knabe lernen, Wünsche sich zu versagen und Entbehrungen mit freudiger Selbstüberwindung zu ertragen. Denn wo lauter Liebe und Nachgiebigkeit den Kindern entgegenkommt, ihnen immer Lust ohne Last und Zerstreuungen und Vergnügungen aller Art bereitet, da wird mehr geschadet, als alle Handels- und Gewerbschulen nützen können, — da werden Fehler

angelegt, die kein Lehrherr ganz und das Leben vielleicht nur durch die bittersten Erfahrungen wieder auszurotten vermag.

Kaum brauche ich noch eines zu berühren, die Gewissenhaftigkeit. Der Nordamerikaner, sagt man, pflege seinem Sohn den Segenswunsch mit in die Fremde zu geben: Gott mache dich zu einem reichen Mann und — wo möglich auf redlichen Wegen. Und es giebt wohl auch außer Amerika Leute, die da meinen, im Handel und Wandel sei ein weiteres Gewissen erlaubt oder gar nöthig, als in andern Fakultäten. Jeder redliche Mann aber muß sehen, daß die Sache gerade umgekehrt liegt. Denn wenn wirklich im Handel und Wandel die Gelegenheiten und Versuchungen zu kleinen und großen Unredlichkeiten häufiger und dringender sich darbieten, als in andern Berufsarten, so muß eben der, welcher unter allen diesen Gefahren sein wahres Heil bewahren soll, mit einer strengen Moral und besonders starker Widerstandskraft gegen das Böse ausgerüstet sein. Und zwar nicht allein um seines Heils, sondern auch um des Geschäfts willen. Denn man ist doch einverstanden darüber, daß das Gedeihen des Geschäfts in der „Solidität“ beruhe und daß, wo der Glaube an diese Solidität d. h. der Kredit verloren geht, auch Handel und Wandel selbst in Verfall gerathen. Dieser Kredit aber hat doch wohl seinen eigentlichen und sichersten Grund in der Gewissenhaftigkeit. Und wenn wir oben die Meinung geäußert haben, daß der Frankfurter Handelsstand noch mehr durch seine hervorragende allgemeine Bildung, als durch Fachkenntnisse groß geworden sei, so dürfen wir hier mit noch größerer Gewißheit sagen, daß das öffentliche Gewissen, — der Kredit, — zu allen Zeiten seinen höchsten Ruhm und den wirksamsten Grund seiner hohen Blüthe bildete.

Wir haben aus begreiflichen Gründen unsere Bemerkungen auf die Erziehung beschränkt, welche Haus und Schule

zu geben vermögen, und wagen es nicht, dem Gange der Geschäftsbildung auch in das Stadium der „Lehrzeit" zu folgen. Nur das möchten wir sagen, daß wir es für das schönste Verdienst des Lehrherrn erachten, wenn er Knaben und Jünglinge, die ihm anvertraut sind, nicht nur lehrt, sondern mit väterlicher Gewissenhaftigkeit erzieht, und daß es uns ein hoher Ruhm des Geschäftshauses dünkt, wenn seine Lehrlinge überall als tüchtige und redliche Geschäftsmänner sich bewähren.

IX.

Die Grenzen der weiblichen Schulbildung.

(1853.)

Im vorigen Jahre, als ich die Anstalt, von der diese Schrift ausgeht, eben erst betreten und mich sogleich an dem weiteren Ausbau derselben zu einer Realschule einerseits und zu einer höheren Töchterschule andernseits zu betheiligen hatte, da schien es mir geeignet, die Darlegung pädagogischer Gedanken, zu welcher mir Veranlassung gegeben wurde, zunächst auf die Knabenschule unserer Anstalt zu beziehen und zwar insbesondere auf das erweiterte Unterrichtsziel derselben. Ich schrieb: „Die Realschule im Dienste lokaler Bildungsbedürfnisse.“ Es kann billig erwartet werden, daß ich nunmehr, wenigstens andeutend, auch Rechenschaft von meinen Ansichten über weibliche Schulbildung gebe.

Ich trete damit auf ein Feld, welches gerade in unseren Tagen mit frischen Furchen durchzogen und mit neuem Samen bestreut wird. — Der Gedanke, ein gesunkenes Volk in seinem künftigen Geschlechte besser und größer auferstehen zu lassen, hat einen erhöhten Ernst der Erziehung auch auf die weibliche Jugend gerichtet. Während früher Fichte die einzige, verzweifelte Rettung der Nation darin erblickte, daß man das künftige Geschlecht, noch ehe es zum Bewußtsein erwacht, aus der sittlich

verpesteten Atmosphäre der Gegenwart flüchte, daß man es aus dem von ihr schon angesteckten Arme der Mutter reiße und in großen pädagogischen Bewahranstalten in urkräftiger Weise sich bilden lasse, — so wollen jetzt manche eine bessere Zukunft gerade aus dem Arme der Mutter erwarten und dringen daher darauf, daß man vor allem das Weib bilde, damit es ein Volk bilde. Diesem edlen, wenn auch in übertriebenen Hoffnungen vielleicht irrenden Ernste zur Seite gehen in scheinbar gleicher Richtung andere, nicht so lautere Bewegungen, — auf der einen Seite im weiblichen Geschlechte ein männliches Gebahren, welches das Vorrecht der Wissenschaft und Macht dem Manne entreißen möchte, — auf der andern Seite im männlichen Geschlecht ein weichliches Wesen, das die gutmüthige Schwäche hat, dem Weibe den größten Luxus des Geistes ebenso wie den des Kleides zu gönnen. — Diese Bewegungen, noch beschleunigt durch ein aus allen Schichten der Bevölkerung hervortretendes Drängen nach höherer Bildung überhaupt, haben in unseren Tagen der Erziehung der weiblichen Jugend einen erhöhten Eifer zugewendet und daher auch der Töchterschule neue Triebe gegeben, — Bildungstriebe, die einerseits ihre Wurzel bis abwärts in den Boden der frühesten Kindheit zu schlagen, andernseits mit ihren Spitzen in weibliche Akademieen aufwärts zu steigen suchen.

Wenn ich nun im Angesichte solcher Bestrebungen der Töchterschule die Grenzen der weiblichen Schulbildung festzustellen suche, so geschieht dies nicht in der Absicht, um Bewegungen, die ich selbst als wohlberechtigt und erfreulich anerkenne, aufzuhalten, sondern nur aus dem Grunde, weil es heilsam sein möchte, die Erwartungen vom Erfolg auf die Schranken der Möglichkeit, die Thätigkeit der Schule auf die im Begriffe der weiblichen Bildung gegebenen Grenzen hinzuweisen und um endlich noch insbesondere darauf aufmerksam zu machen, daß das Maß der Bildung auch noch durch die Rücksicht auf besondere Lebenslage bestimmt sein will. Es kann die Freude des Strebens nicht trüben, wenn ihm deutliche Grenzen bezeichnet, und die Arbeit des Strebens nicht mindern,

sondern nur steigern und ordnen zugleich, wenn sie vom Hinausschweifen über die Schranken zurückgewiesen wird auf ein näheres, der Arbeit noch reich bedürftiges und sie lohnendes Feld.

Bildung in einem Sinne des Worts ist ein Geschäft, das, auf die erziehende Thätigkeit bezogen, in der harmonischen Entwickelung und Vervollkommnung der geistigen Anlagen und Kräfte besteht. Das Ergebniß dieses Geschäfts, — die Gestalt, welche das geistige Wesen unter der bildenden Hand der Erziehung gewonnen hat, — ist die Bildung im andern Sinne des Wortes. Und in diesem Sinne bezeichnet Bildung das Ziel der pädagogischen Thätigkeit. Diese Thätigkeit ist durch den Stoff bestimmt, den sie bilden soll, nämlich durch das menschliche Wesen; ihr Ergebniß ist nicht der Inhalt, sondern nur die Form, zu welcher sie jenen Stoff gestaltet hat. Fassen wir die Idee, für deren Darstellung die Menschheit angelegt ist, als innere Freiheit, so ist Bildung „die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der inneren Freiheit“ (Herbart). Da nun innere Freiheit in dem angemessenen Verhältniß zwischen zwei Gliedern, — Einsicht und Willen, — besteht, so ist der Werth einer Bildung wesentlich darnach zu beurtheilen, welche feste Gestalt jenes Verhältniß zwischen Einsicht und Willen gewonnen hat.

Wie aber die gemeine Betrachtung eines Bildes zunächst an den Farben haftet, mit denen der Künstler seine Idee dargestellt hat, so pflegt in gewöhnlicher Auffassung die Bildung zumeist nach den Mitteln beurtheilt zu werden, durch deren Hülfe sie zu Stande gebracht worden ist. Solche Mittel sind die Wissenschaften, durch deren Lehre und Uebung der Mensch gebildet worden ist, — und der zunächst in die Augen fallende Farbenglanz, in dem die also gebildete Gestalt sich darstellt, sind die gedächtnißmäßigen Kenntnisse. Wenn aber auch die Anwendung solcher Mittel als nothwendig für die Erreichung des Bildungszweckes und die Kenntnisse, welche sie absetzen, als unentbehrlich für gewisse Lebenslagen angesehen werden müssen, so sind doch diese für den Begriff der Bildung im allgemeinen

etwas Zufälliges; denn das Wissen an sich „denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne daß der Mensch darum ein anderer wäre.“ Der Sprachgebrauch unterscheidet aber in Beziehung auf den Zweck, zu dem sie angelegt ist, neben der allgemeinen Bildung noch eine besondere, — die Fach- oder Berufsbildung. Für diese letzte haben Kenntnisse selbstverständlich ihren besonderen, wesentlichen Werth.

Versucht man nun, die Bildung auch nach dem Geschlechte zu unterscheiden, so ist das Eigenthümliche der männlichen und der weiblichen Bildung zwar nicht unschwer mit feinen und interessanten Zügen zu charakterisiren, aber nicht eben so leicht zu definiren. Jene Züge, wie die Wellenlinien eines in wechselnden Erscheinungen wogenden Meeres, entziehen sich dem Versuche, sie durch eine Bestimmung ihres Grundwesens zu fixiren. An diesem Orte aber muß, aus leicht erkennbaren Gründen, selbst auf den Versuch verzichtet werden, auf eine solche Charakterisirung ausführlich einzugehen und eine Begriffsunterscheidung tiefer zu begründen. Wir beschränken uns daher auf einige Andeutungen.

Was man als männliche und weibliche Bildung zu unterscheiden pflegt, sind nur die individuellen Erscheinungen einer nach ihrem Grundbegriffe einigen Bildung. Hier wie dort ist der Erziehung derselbe Stoff gegeben, das nach dem Bilde Gottes erschaffene Menschenwesen, und dasselbe Ziel, die Gestaltung zu einer in innerer Freiheit sich entfaltenden Gottähnlichkeit. Die Art der erziehenden Thätigkeit ist hier wie dort im allgemeinen ganz dieselbe, nur sich individualisirend je nach der größeren Sprödigkeit oder Weichheit des ihr gebotenen Stoffes. Die individuellen Schattirungen dieser und jener Bildung bestehen weit weniger in dem Wesen derselben selbst, als in der Eigenthümlichkeit der Aeußerung, mit welcher sie in die Erscheinung treten. Diese Eigenthümlichkeit ergiebt sich unter der Hand des Bildners von selbst, d. h. aus dem Drange der sich entwickelnden Naturanlage. Auf demselben Boden und unter derselben Pflege entfaltet sich hier die Centifolie, dort die Moosrose.

Die Natur, nicht die Kunst, individualisirt diese und jene Bildung, — und je mehr die Kunst für die Natur einzutreten sucht, desto mehr entsteht krankhafte Verkünstelung.

Neben dieser Uebereinstimmung in der Grundlage der allgemeinen Bildung des männlichen und des weiblichen Geschlechtes zeigt sich aber eine wesentliche Verschiedenheit in Hinsicht auf Berufsbildung. Der Mann findet seinen besonderen Beruf in dem öffentlichen Leben, die Wirksamkeit des Weibes ist wesentlich auf das häusliche Leben beschränkt. Der Mann kann in dem Kreise des öffentlichen Lebens seinen besonderen Beruf wählen. Das Weib hat selbst innerhalb des ihr angewiesenen Kreises eine solche Wahl nicht. Die Erhaltung, Verschönerung und Sittigung des Familienlebens, — dies ist der Beruf des Weibes im allgemeinen. Welche besondere Thätigkeit aber unseren Töchtern in dieser Sphäre vorbehalten ist, ob wirklich der Beruf, den die „Levana" als den alleinigen Beruf der Frauen bezeichnen möchte, — das hängt von der Fügung der Vorsehung ab. Es folgt also schon hieraus, daß die Erziehung des weiblichen Geschlechts nicht in ähnlicher Weise, wie die des männlichen, auf die Bildung zu einem besonderen Berufe gerichtet sein kann; und es führt eine weitere Betrachtung, die wir hier nicht ausspinnen wollen, selbst darauf, daß eine theoretische Berufsbildung der Töchter nicht nur nicht nöthig ist, sondern in mancher Hinsicht sogar gefährlich sein würde. Denn in welche Lebenslage auch das Weib gesetzt werden mag: „Die Erfüllung des weiblichen Berufes ergiebt sich aus der gebildeten Weiblichkeit von selbst."

Nach diesen Sätzen, auf die wir beiläufig etwas ausführlicher zurückkommen werden, treten wir der Frage näher, wie weit die weibliche Bildung von der Schule geführt werden könne und dürfe.

Die Befriedigung der ersten Bildungsbedürfnisse des Kindes ist von den Gesetzen der Natur zunächst dem elterlichen Hause überwiesen. In patriarchalischen Zuständen geht der Mensch von der Erziehung des Hauses unmittelbar in die des Lebens

über. Sie bedürfen einer Schule nicht. Nur wo gesteigerte Bildungsbedürfnisse ihre Befriedigung von den Eltern nicht mehr ausreichend erlangen können, oder wo verkünstelte Kulturverhältnisse den Vater und vielleicht auch die Mutter den natürlichen Pflichten entfremden, sucht das elterliche Haus nach einer Hülfe außerhalb, — sie sucht eine theilweise Stellvertretung in der Schule. — Die Wirksamkeit der Schule aber, auch wenn sie in vollem Maße sich entfaltet, ist immer beschränkt durch die Zeit, denn von der ganzen Bildungsperiode des Menschen gehören ihr nur wenige Jahre und in dieser täglich nur wenige Stunden, — beschränkt durch die ihr zugetheilte Art der Thätigkeit, denn diese ist direkt fast nur auf die Einsicht des Schülers gerichtet und muß es ziemlich dahin gestellt sein lassen, in welches Verhältniß diese zu dem Willen des Zöglings tritt, — beschränkt endlich durch ihre Stellung zu dem Zögling, die von vornherein nicht eine natürliche ist, sondern erst gemacht werden muß, und die bei der Nothwendigkeit des Generalisirens nach Massen nie in ein vollkommen treffendes Verhältniß zu der Individualität des Einzelnen treten kann. Diese Schranken sind der Wirksamkeit *jeder* Schule gezogen; aber innerhalb dieser Beschränkung gestaltet sich die Art und das Maß des Erfolgs in der Mädchenschule etwas anders, als in der Knabenschule.

Diese Verschiedenheit ergiebt sich zunächst aus Eigenthümlichkeiten der Naturanlage. Der Unterricht, um von diesem zuerst zu reden, findet bei Mädchen eine feiner organisirte Erregbarkeit als bei Knaben. Das Interesse der Mädchen ist lebhafter, wenn auch weniger tief, ihr Aufmerken schärfer, obschon leicht abspringend, ihr Beobachten feiner, wenn auch einseitiger, ihre Empfänglichkeit größer, ihre Produktionskraft geringer, die konkrete Erscheinung prägt sich ihnen leichter und lebhafter ein, während sie in einem festen Zusammenhange des Denkens durch raschen Wechsel des Interesses gestört werden; dabei sind sie für den Stachel des Lobes und des Tadels empfindlicher und handeln mehr unter seinem Einfluß und nach natürlichem Takt, als in einer durch starren Sinn oder

grundsätzlich fest bestimmten Richtung. Diese Eigenthümlichkeiten fördern bis zu einem gewissen Ziele hin die Wirksamkeit des Unterrichts. Das Mädchen erscheint bildsamer, seine Bildung reift anfangs schneller, als die des Knaben. Mit ihm in eine Schule gestellt, überholt es ihn gewöhnlich in den ersten Stadien, und für die folgenden, in denen jene Eigenthümlichkeiten mehr hindernd als fördernd hervortreten würden, entzieht sich das Mädchen dem Wettkampfe der Schule, so daß also die Mädchenschule, wenn sie mit der Knabenschule — nicht mit der des Jünglings — verglichen wird, für ihre Erfolge selbst etwas weitere Grenzen gesteckt sieht, als diese.

Anders aber stellt sich das Verhältniß, wenn wir mehr nach der erziehenden, als nach der unterrichtenden Thätigkeit der Schule messen. Die Schule kann eher dem Knaben Vater und Mutter ersetzen, als dem Mädchen die Mutter. Wenn die Mutter ihre Tochter den Händen fremder Erziehung übergiebt, so schreitet sie noch weiter aus den natürlichen Verhältnissen heraus, als der Vater, der seinen Sohn hinausgiebt, — wie denn auch die Kultur in ihren Anfängen nur Knabenschulen und erst im Drange höherer Steigerung Mädchenschulen verlangt hat. Der Knabe kann, des Vaters vergessend, an der Persönlichkeit des Lehrers sich aufrichten und an ihr sich bilden; das Mädchen aber sucht das erziehende Beispiel der Mutter umsonst in der Schule. Die ganze Innigkeit, mit der es an den Lehrer sich anzuschließen fähig ist, vermag nicht in das Verhältniß der kindlichen Stellung zur Mutter einzutreten. — Wenn aber eine Erziehung durch Beispiel, da sie von dem Lehrer und selbst der Lehrerin (die ja immer nicht Mutter ist) nur unmittelbar und beschränkt ausgehen kann, von dem Einflusse der Mitschülerinnen erwartet wird, so ist auch diese Erwartung auf sehr unsichere Vorbedingungen gestützt; denn die eigenthümliche Erregbarkeit der Mädchennatur ist zwar zur Nachahmung sehr geneigt, aber sie ahmt ebenso leicht und noch leichter die Unart nach, als die gute Sitte, — und selbst die Sitte der guten Schülerin ist nicht die der guten Tochter. Während der Knabe in der Schule

sich wenig anders giebt als im Haus, unter der Masse und durch sie in Ordnung gehalten und gezügelt wird, während die Zucht der Schule seine häusliche Ungebundenheit bändigt, giebt das Mädchen in der Schule sich gewöhnlich anders als im Hause, bricht bei ihm unter der Masse eine Neigung zur Keckheit und Ungebundenheit leicht hervor und mit ihr die Lust, die sittsame Weise des Hauses einmal in die Rolle knabenhaften Wesens zu verkehren. Während der Geist der Zucht und Ordnung, der von der Schule ausgeht, bei dem Knaben oft fühlbar von dieser ins häusliche Leben sich überträgt, gehen bei dem Mädchen fast mehr die Spuren des Gegentheils von der Schule in das Haus über.

Im Vergleiche mit der Wirksamkeit der Knabenschule finden wir die der Mädchenschule auch noch nach einer andern Seite hin beschränkt, — nämlich in ihrem unmittelbaren Erfolge für die Berufsbildung. Der Knabe hat, wie erwähnt, die Erfüllung seines besondern Berufs im öffentlichen Leben zu suchen; das Mädchen findet seinen einzigen Beruf im häuslichen Leben und wirkt von diesem aus nur mittelbar fürs allgemeine. Nun ist aber leicht ersichtlich, wie in der Knabenschule eine deutliche Anlage für die künftige Bestimmung des Zöglings zu finden ist, nicht aber in der Mädchenschule. Die Knabenschule bildet die Brücke vom Haus in die Welt und den Vorhof dieser; sie ist ein verkleinertes Bild des öffentlichen Lebens, vorausgehend ein Spiel des nachfolgenden Ernstes. Das Einreihen des Einzelnen in die Masse und unter die Zucht gemeinsamer Gesetze, das Fügen in Anordnungen, die lediglich zur Erhaltung der Gesammtordnung nöthig, nicht für den Einzelnen von unmittelbarem sittlichen Werthe sind, der unsanfte Druck, das Zurückstehen der Individualität, das Messen der einzelnen Kraft an anderen Kräften, endlich das Ringen nach einem festen Platz und einem bestimmten Weg in der Masse, — das alles ist für den Knaben eine Vorschule für das öffentliche Leben. Dabei wird wenigstens im allgemeinen auch die Anlage zu einer besondern Geschäftsbildung gemacht. Es wird absichtlich der Blick

in das Getriebe des öffentlichen Lebens gelenkt, und der Knabe wird gedrängt, mit der Wahl eines Berufs, den er darin einnehmen will, ins Reine zu kommen; er soll sich zeitig und mit Bewußtsein darauf richten. Es werden ihm Kenntnisse beigebracht, die sich im künftigen Geschäfte unmittelbar verwerthen lassen, und es fehlt nicht, daß er mit der Aussicht auf solchen Geschäftsgewinn zum Lernen getrieben wird.

Für das Mädchen dagegen ist die Schule ein Weg zum öffentlichen Leben, auf dem es wieder umkehren muß, um in das Haus zurückzutreten, — ein Vorhof, über den es nicht hinauskommt, ein verkleinertes Abbild von dem, was es später weniger mit erleben, als aus der Ferne mit ansehen wird. Seine Stellung in einer großen organisirten Gesammtheit, die Gebundenheit durch eine Disciplin der Masse und das Gefühl der Macht, die es im Anschluß an die Gesammtheit besitzt, das ehrgeizige Ringen mit vielen, die Art und das Ziel der Beschäftigung selbst — alles dies sind Zustände und Richtungen, aus denen des Mädchen in naher Zukunft heraustritt und deren Einfluß nur in sehr veränderter Weise zu Tugenden des künftigen Berufs sich umsetzen. Dabei stehen Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Schule geben kann, zu diesem Berufe fast nur in mittelbarer und sehr entfernter Beziehung. Es kommt für die künftige Bestimmung weit weniger auf die besondere Art und das Maß des Materials an, welches gegeben wird, als auf die Weise, wie es auf die Gesammtbildung wirkt und in sie sich umsetzt. Die Art einer direkten Verwerthung für den Beruf läßt nur bei wenigem sich nachweisen, am wenigsten dem Kinde, dem man denselben pädagogisch weise noch in Ahnung verhüllt läßt. — Während man den Knaben wohl einmal erinnern kann, er müsse lernen, um mit seinen Kenntnissen sein Brod verdienen zu können, ist der Sporn, den man oft dem Mädchen giebt, — es müsse lernen, um sich nicht einmal in der Gesellschaft zu blamiren — sittlich weit bedenklicher.

Unsere Darstellung mag vielleicht nicht uneben darnach aussehen, als ob die Schule selbst Warnungszeichen gebe, damit

sich die Mutter bedenke, ihr die Tochter zuzuführen. Indes würde eine solche Auffassung auf einem großen Irrthum beruhen. Denn mit den Schatten, die wir auf das Bild der öffentlichen Schule haben fallen lassen, sind die Lichtseiten derselben nicht bedeckt, sondern nur gehoben. Indem wir die Erwartungen auf das Maß der Möglichkeit zurückgeführt, bleibt genug Rückstand, um in der Schule eine Fülle von nothwendigen Erziehungsmitteln erkennen zu lassen. Unsere Kulturverhältnisse, wie sie einmal sind, können des öffentlichen Unterrichts, selbst für die weibliche Jugend, kaum entbehren und — was mit besonderem Nachdrucke gesagt werden muß — die Erziehung für solche Verhältnisse kann selbst der sittlichen Gefahren der Schule nicht entbehren; denn wer seine Zukunft nicht in Weltverlassenheit verleben kann, darf nicht in Weltentfremdung erzogen werden; kleine Versuchungen müssen in der noch halb gebundenen Kindheit gewagt werden, wenn nicht das Alter der Ungebundenheit großen Versuchungen widerstandlos erliegen soll. Das Kind vor allem Bösen hüten, ist noch nicht, das Kind gegen das Böse festigen. Das Letztere geschieht nur unter dem Baume der Erkenntniß des Guten und des Bösen, den Gott dem Menschengeschlechte in seiner Kindheit vor Augen gestellt hat und den wir nicht der Kindheit des einzelnen ersparen dürfen, — wenn wir auch könnten.

Wenn wir ferner darauf hingewiesen haben, wie beschränkt die Wirksamkeit der Schule in der Unmittelbarkeit ihres Erfolgs für den künftigen Beruf sei, so gehen gerade aus dieser Beschränkung auch wesentliche Förderungen der Bildung hervor. Wenn die Erfahrungen eines öffentlichen Lebens, welche die Schule darbietet, dem Mädchen nicht als Anfang und unmittelbare Vorbereitung für seine künftige Bestimmung erscheinen können, so wirkt das öffentliche Leben der Schule, unter einer weisen pädagogischen Führung, gerade heilsam als Gegensatz zum häuslichen Leben, — als ein Gegensatz, der, je mehr er empfunden wird, die Sehnsucht zu der eigentlichen Heimath zurücklenkt, — als eine Uebung, sich in die Welt zu schicken,

ohne in ihr eine feste Stellung zu beanspruchen, — als ein verkleinertes Abbild der Welt, die auch von den Frauen gekannt werden muß, weil sie auch die Frauen berührt, — als eine Aussicht ins Weite, nicht mit dem Reize, hinauszugehen und das Heil im Gedränge eines Hosianna rufenden Volkes zu suchen, sondern um daheim im stillen Bethanien der Einkehr des Herrn zu warten. Der Unterricht der Mädchenschule, so ohne alle direkte Beziehung auf künftige Brauchbarkeit, ohne den utilitarischen Sporn der Selbstsucht gegeben, vermag um so eher ein reines Interesse an dem Gegenstande selbst zu erwecken und ein ungestörtes liebevolles Vertiefen in denselben zu befördern.

Sollte man aber wirklich meinen, es sei trostlos, daß die weibliche Kindheit den wichtigsten Berufspflichten entgegengeführt werde, ohne irgend eine specielle Anweisung für dieselben, und es müsse doch möglich sein, wenn auch nicht geradezu durch den Vortrag von Erziehungstheorien, doch durch eine unmerkliche Tendenz des Lektionsplans der Kinderschule oder durch Akademieen für die reifere Jugend die Tochter in dem zu unterrichten, was die wichtigste Pflicht ihrer Zukunft werden kann, — dann muß bemerkt werden, daß solche Vorschläge, wie sie bisher an dem gesunden Gefühle gescheitert sind, auch grundsätzlich verwerflich sind. Denn es ist schon erwähnt, daß die Erfüllung des wichtigsten Berufs der Frauen nicht in einer besonders gewählten und erlernten Geschäftsverrichtung, sondern in der unmittelbaren Funktion der weiblichen Natur selbst besteht. Die Weiblichkeit aber läßt sich nicht künstlich machen; aller Unterricht, der sie direkt *lehren* will, gleicht dem Gärtner, der sich nicht begnügt, die Pflanze zu pflegen, sondern ihr auch noch die Blumenblätter färben und den Blüthenstaub parfümiren will. Möge man die zarte Pflanze in ihrer eigenen Sphäre mit allen gesunden Kulturelementen des Menschengeistes nähren, unbekümmert um die Zukunft, — das geheimnißvolle Schaffen der Natur wird ohne weiteres Zuthun die Blüthe der Weiblichkeit hervortreiben. Ein solches unmerkliche Umsetzen des allgemeinen Nahrungsstoffes des Menschengeistes in das Wesen

der Weiblichkeit darf nicht gestört, ihm darf nicht künstlich vorgegriffen werden. Auch alle besonderen Thätigkeiten, die in der Sphäre der Weiblichkeit von dieser gefordert werden, treten als naive Funktionen von selbst hervor und können zwar durch Gewöhnung befördert, aber eben so wenig angelehrt werden, wie Frömmigkeit und Aufopferungsfähigkeit, die auch zu den Grundthätigkeiten des weiblichen Wesens gehören.

Wollte man also in der Beschränktheit der Wirksamkeit der Mädchenschule, wie wir sie angedeutet haben, Grund zum Zweifel an der tief gehenden heilsamen Wirkung der Schule finden, so würde dies von einem großen Mißverständnisse zeugen. Will man aber in den vorstehenden Zügen Schranken erkennen, auf die das elterliche Haus seine Erwartungen von der Wirksamkeit der Schule zurückzuführen, in denen es für getäuschte Hoffnungen einen Trost und zu eigener Arbeit in dem, was die Schule der Familie und am meisten der Mutter überlassen muß, eine verstärkte Aufforderung zu finden hat, — dann ist der Zweck dieser Darstellung vorerst erreicht.

Nachdem wir aber die erziehende Wirksamkeit der Mädchenschule begrenzt, ihre unterrichtende Thätigkeit, mit Ausschluß aller besonderen Berufsbildung, auf das Gebiet der allgemeinen Bildung beschränkt haben, so bleibt noch die Frage übrig, ob diese allgemeine Bildung auch noch begriffsmäßig beschränkt werden müsse, oder ob sie keine anderen Grenzen kenne, als die in der Bildsamkeit des Zöglings selbst gegebenen.

Die gewöhnliche Erfahrung giebt hier eine zweifache Antwort an die Hand. Einerseits pflegt man die „gelehrten Frauen“ nur mit einer gewissen Scheu oder mit Spott zu betrachten. Andernseits stachelt der Trieb höherer Bildung vorwärts mit der Versicherung, „daß auch das Mädchen nie zu viel lernen könne,“ und daß Unwissenheit überall, ein Reichthum des Wissens aber, der lästig und lächerlich zugleich, nirgends zu fürchten sei. Aus beiden Erfahrungen, so sehr sie auch sich zu widersprechen

scheinen, spricht eine anerkennenswerthe Wahrheit. Denn einerseits möchte es schwer werden, ein psychologisches Gesetz zu finden, nach welchem der Geist aus der Tiefe der Erkenntniß nicht mit dem Genius der Weiblichkeit sich einigen, — griechische und römische Alterthümer nicht mit Sittsamkeit, Geschichtstabellen nicht mit häuslichen Tugenden sich vertragen sollten. Andernseits aber bleibt es auch wahr, daß der Beruf des Gelehrten nicht der des Weibes sei.

Wir glauben, daß wir mit diesen scheinbaren Widersprüchen uns leicht auseinandersetzen werden, wenn wir als Grundsatz annehmen, daß die weibliche Bildung sich vor einem Zweifachen zu hüten habe: vor Einseitigkeit und Wissenschaftlichkeit, — daß ihr aber zwischen diesen Gebieten hin Raum zum Streben ins Unbegrenzte bleibe.

Vor Einseitigkeit hat jede Bildung sich zu hüten, nicht allein die weibliche; aber diese vielleicht am meisten. Einseitigkeit wird als Fehler der Bildung leicht anerkannt, aber in ihrem Wesen nicht eben so leicht erkannt. Im gewöhnlichen Leben glauben wir zwar einen schnellen Blick für die Einseitigkeit eines Menschen zu haben. Wenn sein Denken und seine Theilnahme nur in einem engen Kreis von Vorstellungen sich bewegt, wenn er im fluthenden Wechsel des Tagesgesprächs nur von Einem zu reden weiß und nicht von allem, so sind wir mit dem Vorwurfe der Einseitigkeit leicht bei der Hand. Aber die Spuren der Einseitigkeit und eben die der gefährlichsten liegen meist tief verhüllt in der Seele des Menschen. In oft unmerklicher, aber doch den innersten sittlichen Kern des Menschen verletzender Weise tritt die Einseitigkeit da auf, wo die Uebereinstimmung und das Gleichgewicht zwischen der Thätigkeit der Einsicht und der des Willens gestört wird, — wo die Einsicht in dem Geiste sich anhäuft ohne Einfluß auf den Willen, und mit dem Uebergewichte ihrer Thätigkeit auch das gesunde Gefühl, diesen natürlichsten Leiter des Willens, erdrückt; — oder wo umgekehrt das Interesse für Erweiterung der Einsicht zurück-

steht und die Thätigkeit des Willens in einem üppigen, von keiner Einsicht in Zucht gehaltenen Wachsthum der Gefühle aufgeht. Hieraus entsteht die Einseitigkeit, welche man als Zwiespalt' zwischen verstandesmäßiger und gemüthlicher Bildung zu bezeichnen pflegt.

Es ist übrigens deutlich, daß auch innerhalb des Gebietes sowohl dieser als jener Thätigkeit eine Vereinseitigung der Bildung stattfinden kann. Eine solche erfolgt überall, wo die geistige Thätigkeit sich auf einen willkürlich abgeschlossenen Kreis des Interesses beschränkt. Der Einseitige aber, der nur für den engen Kreis sich interessirt, in dem er lebt und denkt, und alles andere nur auf diesen Kreis bezieht, wird unmerklich zum Egoisten.

Die weibliche Bildung nun scheint eine solche Vereinseitigung am wenigsten zu vertragen. Denn dem Manne kann der Vorwand und vielleicht selbst die Tüchtigkeit des Berufsgeschäftes bleiben, wenn er in diesem einseitig verknöchert; die Frau verliert durch eine solche Verkrüppelung die Schönheit ihres Wesens und die Berufstüchtigkeit zugleich. Dies gilt am meisten von derjenigen Einseitigkeit, die aus einer überwiegenden Kultur der Verstandesthätigkeit entsteht.

Wir stimmen aber dabei keineswegs denen bei, welche glauben, daß für Frauen, wenigstens unter dem Einflusse der gegenwärtigen Kulturverhältnisse, keine andere Vereinseitigung zu fürchten sei, als diejenige, welche in einer Verkümmerung des häuslichen Sinnes durch Uebermaß des wissenschaftlichen Interesses besteht. Denn auch aus der Beschränkung der Thätigkeit auf die nächsten Pflichten des Hauses und aus einer scheinbar gewissenhaften Emsigkeit in der Uebung dieser Pflichten kann eine Vereinseitigung sich bilden. Hier aber, wo von dem Einflusse der Schule die Rede ist, haben wir allerdings nur jene Befürchtung ins Auge zu fassen. Denn eben von der Schule könnte man fürchten, daß sie die Frauen „zu gelehrt mache."

Wir werden aber nunmehr bald finden, daß uns „gelehrte Frauen" eben deshalb oder vielmehr nur dann mißfallen, wenn

sie uns einseitig erscheinen. Denn eben die Vielseitigkeit des Wissens, die an sich vielleicht ein Ruhm und sicher nicht ein Tadel ist, kann zur Einseitigkeit der Bildung werden. Was wir Gelehrsamkeit nennen, bezeichnet nur eine Art, nicht einen Grad der Bildung, am wenigsten den höchsten. Sie ist nicht einmal ein wesentlicher Theil der Bildung, wenn sie auch reiche Bildungsmittel in sich trägt. Gelehrsamkeit an sich und im gewöhnlichsten Sinne des Wortes ist nur eine Besonderheit der Bildung, etwas für einen besonderen Stand oder ein besonderes Geschäft Erforderliches. Man achtet die Gelehrsamkeit als ein reiches Besitzthum des Geistes; aber es fehlt nicht, daß sie durch Einseitigkeit selbst lächerlich werden und daß neben ihr noch Barbarei der Sitten und der Gesinnung wohnen kann. Erst wenn jenes Besitzthum als ein gesunder Nahrungsstoff in die Gesammtbildung übergegangen ist, dann hat es seinen vollen Werth erlangt, und man nennt den Besitzer nicht mehr den Gelehrten, sondern mit einem schöneren Namen den reich Gebildeten.

Es ist nun leicht ersichtlich, in welchem Sinne die Gelehrsamkeit zu einem Fehler der weiblichen Bildung werden kann. Wir wollen an den Frauen nichts, als die vollkommene ungetheilte Entwickelung der Weiblichkeit. Gelehrsamkeit ist aber ein Vorrath von Wissen, der mit dieser Entwickelung allerdings verträglich, ihr sogar förderlich sein kann, aber nichts für sie Nothwendiges ist. Bemerken wir nun, daß dieser Vorrath sich nicht veredelnd der ganzen Bildung mittheilt, dann schließen wir auf Einseitigkeit und mehr noch auf eine Unweiblichkeit in der Absicht des Erwerbs. Diese Unweiblichkeit tritt besonders da hervor, wo die Frau, — wie in seinen Sphären der Mann, — aus der Gelehrsamkeit ein Geschäft macht. Sehen wir gelehrte Frauen Geschäfte auf dem literarischen Markte treiben, so lassen wir sie als Ausnahmen gelten, die ihre eigentliche Bestimmung verfehlt haben und nun in anderer edler Thätigkeit sie suchen möchten; das Schlimmere aber ist, wenn aus der Gelehrsamkeit ein anderes Geschäft gemacht wird, — ein Putzgeschäft

des Geistes; und als solches wird die weibliche Gelehrsamkeit am häufigsten betrieben.

Kenntnisse sind zwar ein schöner Schmuck des Geistes, aber nur wenn sie aus einer Fülle gesunder Bildung hervorbrechen, wie das Roth der Wange und der Glanz des Auges aus gesunder Kraft. Als Schminke aufgelegt, und nur erworben, um zu schmücken, verlieren sie ihren Werth. Und je größer der Reiz sein mag, in solchem Schmucke zu prunken, je näher liegt die Verlockung, ihn selbst um den theueren Preis besserer Tugenden zu erkaufen. Wenn man aber von der Schule nur einen Unterricht in den Künsten des Gefallens und Interessantseins verlangt, wenn in ihr die Tochter Geschichte und Geographie lernen soll, nur um in der Gesellschaft zu wissen, wann Maria Stuart gelebt hat und wo Franklin gesucht wird, — wenn sie Sprachen lernen soll, nur um mit Deutschen französisch und englisch zu parliren, — Literatur, nur um Hermann und Dorothea reizend und Hamlet großartig zu nennen und von jedem Produkte des literarischen Marktes den Autor angeben und kritisiren zu können, — dann verlangt man für Mädchen eigentlich nichts anderes, als was man für den eroberungslustigen Knaben will, — eine Kadettenschule, um strategische Künste zu lernen. — Anstalten, die einer höheren Mission für weibliche Bildung sich bewußt sind, werden solchen Zumuthungen nicht nachgeben. Sie werden es verschmähen, für Industrie- und Kunstausstellungen weiblicher Gelehrsamkeit zu arbeiten, und vielmehr ihre Schülerin still und unbewußt mit den Tugenden sich zieren lassen, welche die Heimath des Hauses schmücken und ungesucht die Reize verleihen, welche überall gefallen, auch wenn sie über die Schwelle des Hauses hinaustreten.

Es wird nicht gar schwer werden, von dieser Darstellung, wie die weibliche Gelehrsamkeit eine Karrikatur der männlichen oder noch Schlimmeres werden könne, zurückzukehren zu dem Satze, daß in einem anderen Sinne auch das Mädchen nicht zu viel Kenntnisse sich erwerben könne. Denn es ist deutlich, daß nicht das Maß der Kenntnisse, sondern vielmehr die

Absicht, womit sie an den Menschen gebracht werden, und die Art, wie sie sich zu seinem ganzen Wesen ins Verhältniß setzen, für ihren Werth oder Unwerth entscheidet. Wenn daher die Erziehung die gesammte innere Lebenskraft gleichmäßig zu ergreifen weiß und von diesem Mittelpunkt aus, in weisem „Wechsel der Vertiefung und Besinnung," das Interesse in koncentrischen Kreisen erweitert und mit immer neuen Gegenständen nährt; dann wird mit dem Reichthum des Wissens der Reichthum der Bildung selbst wachsen, und ein solches Fortschreiten kann ins Unendliche gehen, ohne zur Einseitigkeit zu führen.

Wenn der Beweis leicht war, daß die weibliche Bildung nie in Einseitigkeit ausarten dürfe, so möchte es mir etwas schwerer werden, Billigung für den zweiten Satz zu finden, daß die weibliche Bildung nicht in das Gebiet der Wissenschaftlichkeit eintreten dürfe. Und doch muß ich gerade die Begrenzung nach dieser Seite hin als besonders charakteristisch für den Begriff der weiblichen Bildung ansehen. — Im voraus aber will ich mich vor der Annahme sicher stellen, als ob mit der Wissenschaftlichkeit auch die Gründlichkeit des Unterrichts ausgeschlossen werden müßte oder auch nur dürfte. Gründlichkeit ist noch lange nicht Wissenschaftlichkeit. Ein Gedanke kann gründlich durchdacht, zwei Pflanzen können in ihren Unterscheidungszeichen gründlich erkannt werden, ohne daß dabei von Wissenschaftlichkeit die Rede ist. Es kann aber nur von gänzlicher Verkennung der weiblichen Natur oder von großer Vernachlässigung ihrer Bildung zeugen, wenn man meint, die Mädchenschule könne der Gründlichkeit des Unterrichts der Knabenschule entbehren. Im Gegentheil hat gerade der Unterricht der Mädchen auf eine strenge Zucht der Gedanken und ein scharfes Beobachten und Erfassen der Gegenstände, auf ein wirkliches Vertiefen des Interesses und auf eine klare Anordnung des Wissens mit um so größerem Vorbedacht hinzuarbeiten, als eben bei Mädchen die

Neigung zu Gedankensprüngen, zu oberflächlichem Auffassen, zu einem schnellen Wechsel und zur Zerstreuung des Interesses noch mehr hervortritt, als bei Knaben.

Ich will noch weniger jener Unwissenschaftlichkeit das Wort reden, welche die Mädchenbildung nur mit dem Honigseim des Wissens nähren will. Die Wahl des Unterrichtsstoffs muß auch für die Mädchenschule wesentlich bedingt sein durch den Grad des Werthes für Menschenbildung überhaupt, und nur in sehr wenigen Fällen, z. B. in vereinzelten Literaturprodukten, werden sich Gegenstände finden, welche, bei allgemeinem Werthe, ihrer Natur und Absicht nach ausdrücklich für das Interesse des weiblichen Geschlechts bestimmt sind. Ich kann also nicht jene Unwissenschaftlichkeit wollen, welche die Wahrheit theilt und verstümmelt, indem sie dieselbe eigens für Mädchennaturen zuzurichten sucht. Eine solche Tändelei des Unterrichts, wie sie selbst in Lehrbüchern hervortritt, ist eine sehr gefährliche, so freundlich sie sich auch anstellt. Sie möchte eine Geographie der Frauensitte und der romantischen Thäler und Waldeinsamkeiten geben, in der kein Natur- und Menschengeist stürmt und lärmt, — als ob die Welt Gottes nur aus Eilanden der Sentimentalität bestände. Sie sucht nur das „Angenehme der Geschichte“ aus (wie Winckelmann es nennt) und überläßt den kriegerischen Knaben ihren Alexander und Napoleon, während sie der „bildungssehnsüchtigen Jungfrau“ dafür die Heroine Frau von Staël giebt (wie ernstlich vorgeschlagen worden ist), — als ob Gott eine besondere Geschichte für Mädchenherzen gemacht hätte. Sie bietet nur die reizendsten Blümchen, als ob die Botanik der Eichen und der Schlinggewächse nur für Männer da wäre. Sie läßt nur die zartesten und lieblichsten Worte der Dichtung in den Bann der Mädchenschule treten, als ob der Lehrer zum Serailcensor des gewaltigen Geistes der Nationalliteratur bestellt wäre; — und weil der Genuß am Zarten und Lieblichen allein sich leicht abstumpft, so giebt sie immer reizendere Dichtungen und greift verfrühend dem Genusse des Alters vor, bis dem abgestumpften Geschmacke nur noch für nerven-

zerreißende Sue'sche Romane eine Empfindung bleibt. Sie möchte sogar das Wort Gottes eigens für Mädchenseelen zurechtmachen, feilt an der scharfen Predigt der Buße, verhüllt das Geheimniß der Offenbarung noch tiefer in einen züchtigen Schleier und faßt das Herz mit so zartem Finger, als ob nie die rauhe Hand des Lebens sich darüber zusammenschnüren könnte.

Das ist eine Unwissenschaftlichkeit, — und noch etwas mehr, — wodurch die Mädchenkultur verkümmert, weil sie der Menschenkultur überhaupt entfremdet wird. Weit davon entfernt, solche Unwissenschaftlichkeit zu wollen, fordere ich vielmehr, daß die Gegenstände des Wissens in ihrer ganzen nüchternen Wahrheit und ihrem vollen Ernste an die Schülerin herantreten, — in ihrer Rauheit, wie in ihrer Zartheit, in ihrer Herbheit, wie in ihrer Süßigkeit. Daß diese Dinge sich in Mädchenherzen anders spiegeln, als in Männerköpfen, dafür sorgt schon die Natur selbst.

Endlich kann ich selbstverständlich auch nicht in Zweifel stellen wollen, daß die Lehre der Mädchenschule aus dem reinsten Erträgniß der Wissenschaft hergeleitet werden muß, noch weniger annehmen, daß die Mädchenschule den in die Wissenschaft selbst eingeweihten Lehrer scheuen müsse oder eines solchen auch nur entbehren könne.

Erst nach diesen Forderungen, die wir an die Gründlichkeit und Wahrheit des Unterrichts der Mädchenschule gestellt haben, und nach einem Zugeständniß an die Wissenschaft selbst mag der Beweis versucht werden, daß der Charakter der Wissenschaftlichkeit mit dem Wesen der weiblichen Bildung unverträglich sei.

Die Wissenschaftlichkeit besteht nicht in Kenntnissen allein. Es kann ein Mensch unendlich viel wissen, ohne deshalb wissenschaftlich gebildet zu sein. Wissenschaftlichkeit besteht in einer Form und Absicht des Denkens. Dem Wissenschaftlichen ist es eigenthümlich, daß er in reinem Denken über den Gegenstand des Wissens zu diesem selbst sich theilnahmlos verhält. In rein

wissenschaftlicher Betrachtung der Natur z. B. sieht er das Firmament nicht mit Empfindungen an, sondern nur, um mit Maß und Zahl nach einem Gesetze zu suchen; er kniet nicht mit Noah unter dem Bogen des Friedens, sondern zerlegt ihn, um eine Theorie der Farbenlehre zu finden. Die wissenschaftliche Betrachtung setzt das eigene Ich als fremden Gegenstand und zergliedert es durch Reflexion, durch das Zurückbeugen des Geistes auf sich selbst, wie ein fremdes Wesen. Die Wissenschaft hat nicht Empfindung, sondern nur Verstand, sie geht nicht vom Glauben, sondern immer vom Zweifel aus (wobei indes natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß auch der Weg der Wissenschaft zum Glauben führen könne). Ferner ist dem Manne der Wissenschaft dies eigenthümlich, daß er die Erkenntniß der Gegenstände nicht bloß hinnimmt, um sie zu besitzen und am Besitze sich zu freuen, sondern, um daraus (durch Abstraktion) einen selbständigen Gedankenbau zusammenzufügen, eine eigene Heimath des Denkens sich zu gründen. Denn die Wissenschaftlichkeit besteht nicht nur in dem Besitze, sondern zugleich in dem Triebe und Sinne zur Fortbildung der Wissenschaft. Endlich tritt in den meisten Fällen noch dies hinzu, daß der Mann der Wissenschaft diese besitzt und fortbildet, um sie für einen bestimmten Berufszweck anzuwenden und zu verwerthen.

Wenn nun zugestanden werden muß, daß es nicht zur Bestimmung der Frauen gehöre, eine Wissenschaft als Berufszweck zu betreiben, so ergiebt sich leicht, daß die Mädchenschule wenigstens nicht berufen sein kann, in dem Sinne, wie etwa das Gymnasium für den künftigen Theologen und Juristen, die Anlage auf ein wissenschaftliches Studium zu machen. Wenn aber weiter deutlich werden soll, daß die Entwickelung der weiblichen Bildung durch wissenschaftliche Kultur überhaupt wirklich gestört werde, so berufe ich mich dabei zunächst auf eine Erfahrung. — Was, so frage ich, gefällt uns an Frauen am meisten? Es ist die schöne Weiblichkeit, die, was sie ist, unbewußt ist. Die Weiblichkeit ist Naivetät und kann höchstens zur „Naivetät mit Bewußtsein" werden, wie Goethe mit sinnreichem

Widerspruche an Friederike rühmt. Die Naivetät des Genusses aber geht verloren durch die Abstraktion, die Naivetät in der Darstellung geht unter in der Reflexion. — Ich will dies sogleich an einigen Beispielen zu verdeutlichen suchen, die ich aus den beiden großen Sphären des Wissens, aus dem der sinnlichen und dem der geistigen Natur, entnehme.

Der naturkundliche Unterricht in der Mädchenschule kann nach unseren Vordersätzen keinen anderen Zweck haben, als die Gewöhnung des geistigen Auges zu sinniger Betrachtung der Natur und die Freude an der Natur selbst, — an ihrer Offenbarung wie an ihrem verhüllten Geheimniß. Wenn nun der Unterricht so weit geführt hat, daß die Schülerin jede Blume am Wege mit Aufmerksamkeit und feiner Unterscheidung zu betrachten und sich ihrer zu freuen weiß, daß ihr ein weiter und verständiger Blick in den wunderbaren Haushalt der Kreaturen Gottes eröffnet ist, daß sie jeden Vogel an Stimme, Gefieder und Flug zu erkennen versteht, — dann möchte ich fragen, ob zu dem allem noch eine wissenschaftliche Kritik des Linné'schen und des de Candolle'schen Systems, Physiologie und mathematische Krystallographie nöthig ist? Und selbst zu bedenken möchte ich geben, ob jenes Ziel auch nur erreicht worden wäre, wenn man es auf dem wissenschaftlichen Wege hätte erreichen wollen. Denn die wissenschaftliche Beschäftigung hat zwar auch eine Freude, aber es ist zunächst nur die Freude an der Arbeit und dem Erträgniß des Denkens; der Weg der wissenschaftlichen Betrachtung bis zurück zur unmittelbaren Freude an der Totalität des Gegenstandes, von der sie vielleicht ausgegangen, ist ein langer Weg. Und daß unsere Schülerin, wenn sie auf diesem Wege geführt würde, auch auf dem Wege stehen bliebe, d. h. bei einem System, das mit leeren Zeichen und Namen in ihrem Gedächtniß angebahnt ist, — ohne lebendige Anschauung, ohne unmittelbare Theilnahme an der Natur, ohne konkretes Erfassen der Erscheinungen, das würde nur zu gewiß sein.

Auf ähnliche Weise verhält es sich mit dem Sprachunterrichte. Der Zögling soll die Sprache verstehen und in ihr sich

ausdrücken lernen, dies ist der nächste Zweck dieses Unterrichts. Insofern nun der Unterricht das Verstehen an dem werthvollsten Inhalte der Sprache übt und damit zugleich das Beste der Literatur kennen und genießen lehrt, und insofern die Uebung im mündlichen und schriftlichen Ausdruck auf eine angemessene Zucht der Gedanken sich stützt, — so wird der letzte Zweck des Sprachunterrichts, der in einem Bereichern, Veredlen und Ordnen der Gesammtbildung besteht, von selbst erreicht. Tritt nun noch ein wissenschaftliches Studium der Sprache und ihrer Literatur hinzu, so bildet dies an sich einen für die Gesammtbildung nur unwesentlichen Zusatz. Die Eigenthümlichkeit der weiblichen Bildung aber bedarf eines solchen Zusatzes nicht, ja sie verträgt ihn nicht einmal. — Wenn der Geschmack im Genusse eines werthvollen Inhalts der Literatur geläutert, der Sinn, der sich mit Ernst und Freude in solchen Genuß zu vertiefen versteht, gebildet worden ist, bedarf es dann noch einer Theorie der schönen Kunst und eines Kritikenkatalogs über Bücher, die zum großen Theil von Frauen nie gelesen werden können oder selbst nicht gelesen werden sollen? Und wenn die Grundlage einer wissenschaftlichen Kritik gegeben worden ist, — wird der Frauensinn sich an guten Büchern mehr freuen und in dieser Freude mehr veredeln, wird er schlechte Bücher mehr hassen, wenn er nicht mehr unmittelbar empfindet, sondern erst mit der Schärfe des Verstandes anatomirt und die Empfindung nach einer Theorie oder nach einer wohl memorirten Kritik regulirt? Und eine solche Kritik sollten wir dem schönen Vorrechte des weiblichen Geschlechts, seinem feinen natürlichen Takte im Beurtheilen und Empfinden des Schönen, substituiren? — Nicht viel anders verhält es sich mit dem Unterrichte in der deutschen Grammatik, wenn dieser von einer naturgemäßen Uebung des Denkens in der Sprache hinüberführt zum Denken über die Sprache, — über die von Gott uns anerschaffene und unbewußt in uns thätige Verrichtung. Eben so schädlich würde es werden, wenn der Gedankenausdruck nach einer wissenschaftlichen Rhetorik gelehrt werden sollte; indes ist von dieser Gefahr kaum zu sprechen, da

auf demselben Gebiete, bei dem Unterrichte in schriftlichen Aufsätzen, auch der vorsichtigsten Methode noch weit größere Gefahren nahe liegen — das Betrachten und zu Schaulegen der eigenen Empfindungen, die didaktische Anweisung zum Darlegen von Gefühlen, welche in Wahrheit gar nicht vorhanden sind, das „Anempfinden" von Schmerz und Freude, von Entzückungen und Entrüstungen, und daher ein Erfinden und selbst Heucheln von Empfindungen.

Am größten ist die Gefahr der wissenschaftlichen Behandlung und zugleich am häufigsten und unmerklichsten tritt sie hervor im Religionsunterrichte. Hier steht die Wissenschaft, die Theologie, in scharfer Begriffsbegrenzung neben der Religion des Glaubens. Ich darf kaum erst fragen, ob wir unseren Töchtern mehr geben wollen, als eine Belebung des Glaubens, welcher als anerschaffener Grundzug des Ebenbilds Gottes in ihrer Seele keimt, — und die Erleuchtung und Befestigung jenes Glaubens durch die Offenbarung. — Wenn es überall der wahren Religiosität schädlich ist, die Schule zu einer Duodezfakultät der Theologie zu machen, so ist dies zwiefach schädlich in der Mädchenschule; denn kein Herz weniger, als das weibliche, verträgt das Betasten der innersten heiligsten Empfindungen, keins hat mehr ursprüngliches Glaubensleben, keins tritt mit dieser Frömmigkeit unmittelbarer in die Tugend ein. Und wo es mit freudigem Sprunge zur guten That eilt, da wollten wir ihm lieber erst das Systemgerüste einer Glaubens- und Sittenlehre zurecht legen, daß es darauf vorsichtig hinüberschreite?!

An diesem letzten Beispiele tritt es zugleich am deutlichsten hervor, weshalb Wissenschaftlichkeit mit weiblicher Bildung unverträglich ist: „Der Mann liebt den Begriff, das Weib die Erscheinung;" es läßt sich die unmittelbare Theilnahme an dem Ganzen der Erscheinung nicht nehmen; die Abstraktion aber, dieses Abziehen von Begriffen, hindert eine solche Unmittelbarkeit der Theilnahme. Die Liebenswürdigkeit der Frauen besteht in einer Tugend, die sich ihrer selbst nicht bewußt ist; die Reflexion

aber, dieses Zurückbeugen des Geistes auf sich selbst, vernichtet die Naivetät und damit den schönsten und unveräußerlichen Zug weiblicher Bildung.

Es braucht kaum noch bemerkt zu werden, daß auch in einer andern Hinsicht den Frauen nicht ein wissenschaftlicher Geist anerzogen werden darf. Wir nannten als zweites Merkmal des Mannes der Wissenschaft dies, daß er aus dem Erträgniß seiner Gedanken ein selbständiges Reich aufzubauen, eine eigene Heimath sich zu gründen suche. Das Weib in seiner unverkünstelten Natur kennt eine solche zweite Heimath nicht, kann sie nicht haben, ohne ihrer ursprünglichen entfremdet zu werden. „Ein Mann hat zwei Ich," sagt Jean Paul, „eine Frau nur eines, und bedarf des fremden, um ihres zu sehen; — keine Frau kann zugleich ihr Kind und die fünf Welttheile lieben, aber der Mann kann es." Deswegen sehen wir auch schriftstellernde Frauen mit mißtrauischem Auge an, — weil es uns vorkommt, als ob sie ihre eigentliche Heimath verloren hätten, da sie ihre Bude auf dem offenen Markte der Literatur aufschlagen.

Es soll mich übrigens nicht wundern, wenn diejenigen, welche vielleicht geduldig genug waren, meinem Zuge gegen die Wissenschaftlichkeit der Mädchenschule zu folgen, ihn als einen Kriegszug gegen Windmühlen belächeln. Sie werden sagen: es sei noch weithin bis zu einer solchen Gefahr; auch in den sublimsten höheren Töchterschulen, auch bei dem raffinirtesten Unterrichte, — bis zur Wissenschaft brächten es die Mädchen doch nicht. — Darauf will ich erwiedern: Fast dasselbe glaube ich auch; denn es gehören viele Künste dazu, um eine weibliche Natur der Weiblichkeit zu entfremden. Aber sagen will ich auch: es giebt für die Frauen noch etwas Schlimmeres als die Wissenschaftlichkeit, — dieses Schlimmere ist die Maske der Wissenschaftlichkeit. Und dieses Schlimmere wird unseren Töchtern angebildet, wenn sie auf Wissenschaft dressirt werden. Das ist die Maske, die auf der Bühne der Welt stolzirt und bescheidene Frauen erröthen und Männer lächeln macht. Das

ist die Maske, hinter welcher die lieblichen Tugenden der Anspruchslosigkeit und des natürlichen Taktes nicht versteckt, sondern erdrückt und verkrüppelt werden. Das ist es, was man mit dem Worte der „Ueberbildung“ noch zu schonend bezeichnet.

Doch — nachdem ich die Grenzen der weiblichen Schulbildung nach dem Gebiete der Einseitigkeit und der Wissenschaftlichkeit hin gezogen habe, — kehre ich zu dem Satze zurück, daß zwischen diesen Gebieten für die weibliche Jugend noch ein unendlicher Reichthum von Bildungsstoff in Rückstand bleibe, — ein Reichthum, dessen Erwerb der größten Anstrengungen werth und mit den größten nie zu erschöpfen ist. — Aber ich darf, will ich nicht mißverstanden werden, mit diesem allgemeinen Satze nicht schließen, ohne ihn nach dem durch die besondere Lage des Zöglings bedingten Bildungsbedürfnisse zu beschränken.

Maistre — um nach einem ganz zufälligen Beispiele zu greifen — erzählt in seiner jeune Sibérienne, daß der verbannte Edelmann in Sibirien seine Tochter nicht einmal Lesen und Schreiben gelehrt habe, damit sie nicht einst bei eigener Bildung und Bildungsansprüchen die Roheit ihrer Umgebung und die Niedrigkeit ihrer Lage noch schmerzlicher fühle. Wenn auch dort der Vater in der Ausgleichung großer Gegensätze vielleicht zu weit ging, so enthält doch der Gedanke, der ihn leitete, eine Wahrheit. Es ist der Gedanke, daß die Bildung in einem angemessenen Verhältnisse zur äußern Lage stehen müsse, wenn sie nicht die Zufriedenheit stören soll. Bildung ist nicht ein ruhendes Besitzthum, sondern ein Leben, das den Trieb des Wachsthums in sich hat, ein Besitzthum, das nicht bloß gehütet sein will, wie ein Kapital, sondern das verkümmert und verloren geht, wenn dem Triebe seines Wachsthums nicht Nahrung und Freiheit gegeben wird. Bildung ist zugleich Bildungsbedürfniß. Man weiß aber, was es auf sich hat, Güter zu verlieren, die man besessen, und die Befriedigung von Bedürfnissen entbehren zu müssen, an die man sich gewöhnt hat.

Es ist daher eine weise und wohlmeinende Erziehung, welche die Jugend lieber an spartanisches Leben gewöhnen will, auch wenn sie zu athenischem einige Aussicht hat, als daß sie umgekehrt athenische Bedürfnisse für ein spartanisches Leben heranbildet.

Nun giebt es aber auch einen Luxus des Geistes, der durch die Erziehung und eigene Gewöhnung zum Bedürfniß werden kann. Zu einem solchen Luxus wird die Bildung, auch die an sich werthvolle, wenn ihr die Befriedigung ihrer Bedürfnisse von den äußeren Umständen versagt ist. Ein solcher Zwiespalt zwischen dem Bildungsbedürfnisse und den Bedingungen der äußeren Lage zeigt sich in unseren Tagen als ein tiefgehender Riß in der Zufriedenheit des Lebens. Auf der einen Seite wird in immer größerem Maßstabe das Interesse für höhere Bildung geweckt, auf der anderen Seite drängt der immer mehr wachsende Umfang der praktischen Beschäftigung jenes Interesse mit seinen Ansprüchen an geistiges Leben zurück.

Für die weibliche Bildung ist ein solcher Zwiespalt zwischen Bildungsbedürfniß und äußerer Lage im allgemeinen fast schwieriger zu vermeiden, als für die männliche. Denn der Jüngling kann durch Berufswahl seine zukünftige Lage wenigstens im Wesentlichsten bestimmen und seine Bildung darnach einrichten; das Mädchen aber nicht. Welche Lebenslage ihr von der Vorsehung beschieden ist, — ob geschäftvolles Hauswesen oder vereinsamte Muße, ob mühsamer Broderwerb oder reich bewegtes geistiges Leben, — kann sie gar nicht oder nur sehr unsicher vorausbestimmen, und daher eben so wenig, welches Maß der Bildung und der Bildungsbedürfnisse für die besondere Lage ihrer Zukunft sich eignen werde. Freilich muß auch ausdrücklich bemerkt werden, daß die weibliche Natur einen Zwiespalt ihrer Bildung mit der äußeren Lage leichter ertragen kann, als die männliche. Denn die Frauen sind stärker in aufopfernder Liebe und in freudiger Selbstentäußerung für die Pflicht; sie finden in den Opfern, welche der Beruf von ihnen fordert, leicht Ersatz für die Freude geistigen Genusses, — so

wie die Mutter über der Pflege ihrer Kinder ohne Harm die Musik und Malerei ihrer Jugendjahre aufgiebt.

Aber dennoch mögen sich Eltern wohl bedenken, ihre Tochter für eine Bildungssphäre zu erziehen, die ihrer Zukunft in Wirklichkeit nicht mit großer Wahrscheinlichkeit in Aussicht steht. Zu große Gegensätze zwischen Erwartung und Wirklichkeit, zwischen Ideal und Leben vermag auch die Energie der weiblichen Selbstverleugnung selten ohne einen Schiffbruch der eigenen Zufriedenheit zu überwinden. Im „neuen Leben" eines Auerbach'schen Dorfromans mag die Baronesse aus der Atmosphäre schöngeistiger Salons sich aufs Dorf retten und als Frau eines tüchtigen Bauern glücklich werden, — in der Wirklichkeit wird es nicht gelingen. Auch bei Frauen hat die Selbstverleugnung, weil sie eben nur eine menschliche ist, ihre Grenze. Wenn die Bildung auch geopfert wird, so wird eben nicht leicht vergessen, daß es ein Opfer kostet, und in dem Hause solcher Opfer wohnt die Unzufriedenheit. Man denkt zurück an ein reicheres Geistesleben der Jugend, an alle Anstrengungen für eine Geistesbildung, die jetzt bei Seite liegen muß; man denkt zurück an die, welche einst mit auf denselben Schulbänken gesessen haben und nun an üppigen Strömen des Geistesgenusses schöpfen, und solche Erinnerungen treten wie Gespenster in den Kreis der Mühen und der Entbehrungen, für den man sich nicht bestimmt glaubte und in Wahrheit nicht erzogen wurde. Dies kann selbst der Bildung begegnen, die auf wahren innern Werth angelegt war. Aber weit schreiender und unversöhnlicher wird der Zwiespalt, wenn die Erziehung eine Putzsucht des Geistes genährt hat, die, wo sie nicht glänzen kann, nur Demüthigungen findet. — Wenn ich daher oben im allgemeinen gesagt habe, auch das Mädchen könne nicht zu viel lernen, so muß hier gesagt werden: man kann auch zu viel lernen für seine eigene Zufriedenheit.

Wenn aber die Gegenfrage gethan wird: Sollen wir unseren Töchtern, wenn ihnen die Wahrscheinlichkeit des Eintritts in höhere Bildungssphären fehlt, durch Versäumniß der Befähigung

selbst die Möglichkeit zu einem solchen Eintritt vorenthalten? — dann sei wieder mit dem Beispiel der jungen Sibirierin, so zufällig dasselbe auch erscheinen mag, eine tröstende Antwort gegeben. Das junge Mädchen geht ohne alle Schulbildung hinaus in die Welt, aber mit einer Seelenbildung, die ihr die Bewunderung und Liebe der Welt erwirbt, und mit einer Kräftigkeit des Geistes, die sie leicht mitten in die Bildung der Konvenienz und zum schnellen Erwerb der hierzu nöthigsten Kenntnisse führt. Der Zwiespalt zwischen ihrer ursprünglichen Bildung und ihrer neuen Umgebung war zwar zu groß, um sich völlig versöhnen zu lassen. Aber das Beispiel leitet doch auf die allgemeine Wahrheit hin, daß das Wesen der ächten Bildung zum geringsten Theile in den Kenntnissen selbst besteht, und daß das Wesen ächt weiblicher Bildung sich leicht auch in etwas höhere Bildungskreise findet, als die waren, für die es ausdrücklich erzogen wurde.

Wo der Staat das gesammte Erziehungswesen in die Hand genommen hat, da mag er den besonderen Bildungsbedürfnissen der Lebenslage durch entsprechende Unterrichtsanstalten zu genügen suchen. Die einzelne Schule selbst hat dann nichts zu thun, als daß sie, nach dem ihr vorgesteckten höheren oder niederen Ziele, eine in sich einige und tüchtige Bildung gebe. Daß für die Tochter die rechte Schule gewählt werde, da mögen die Eltern zusehen.

Es drängt sich indes hier noch eine andere Ueberlegung auf, die wenigstens vorübergehend erwähnt werden soll. Ein Zwiespalt zwischen dem Leben und der in dasselbe tretenden weiblichen Bildung würde im größten Maßstabe und mit nicht geringer Gefahr für die Zufriedenheit dann hervortreten, wenn der weiblichen Kultur im Großen und Ganzen die Erziehung eine tiefer gehende und weiter ausgehende Pflege zuwendete, als der Kultur der männlichen Bildung. Wenn unter dem Einflusse einer solchen Erziehung sich eine Bevölkerung bildete, von der

gesagt werden müßte, daß die höhere Bildung und der größere Luxus des Geistes sich auf der Seite der Frauen finde, so würde damit ein Zwiespalt der Gesammtbildung und eine Quelle der Lebensentzweiung bezeichnet sein. Denn es will sich nicht mit einer Harmonie des Zusammenlebens vertragen, wenn die Frau die emsige Gelehrte und der Mann der geplagte Geschäftsmann ist, — nicht, wenn der Bruder nach einem geistleeren und arbeitsvollen Tage des Abends Erholung sucht bei einer Schwester, die von dem schöngeistigen Genusse eines in Muße zugebrachten Tages zehrt oder ruht. Auch einer solchen Erscheinung gegenüber würde die Organisation des öffentlichen Unterrichts darauf bedacht sein müssen, das verlorene Gleichgewicht wieder herzustellen; — ob durch Beschränkung auf der einen Seite, oder durch Erweiterung auf der anderen, — das mag dahin gestellt bleiben.

Ueberblicken wir den Gang unserer Betrachtung, so erhalten wir das Ergebniß, daß die Grenzen der Möglichkeit weiblicher Bildung nach der erziehlichen Seite hin in der Mädchenschule enger gesteckt sind, als in der Knabenschule, — daß die Grenzen des Begriffs der weiblichen Bildung nicht in das Gebiet der Einseitigkeit und Wissenschaftlichkeit übertreten dürfen, — und daß endlich die besonderen Bedingungen der Lage des Zöglings selbst innerhalb jener Grenzen das Maß der Bildung noch modificiren.

Es ist freilich mit dieser Bestimmung, wie ich selbst bedauernd fühle, nicht viel mehr gegeben, als eine Abwehr. Das, was innerhalb des Gebietes geschehen kann und soll, ist nur flüchtig angedeutet. Nur die Schwelle der Werkstätte weiblicher Bildung ist bezeichnet, in dieselbe hinein nur ein Blick geworfen. Doch ist schon viel geschehen, wenn die Schwelle rein und heilig gehalten wird; und eine Mahnung zur Abwehr unlauterer Geister dürfte nicht unnöthig sein.

In gleichem Verlage ist erschienen:

Geschichte der deutschen Monarchie.

Von ihrer Erhebung bis zu ihrem Verfall (687 bis 1519).

In 4 Bänden

von **Dr. E. F. Souchay.**

4 Bde. gr. 8°. geh. à Rthlr. 2. 20 Sgr. oder fl. 4. 40 kr.

Frankfurter Bürgerzwiste und Zustände im Mittelalter.

Ein auf urkundlichen Forschungen beruhender

Beitrag zur Geschichte des deutschen Bürgerthums

von

Dr. Georg Ludwig Kriegk.

36 Bogen gr. 8°. geh. Rthlr. 2. 20 Sgr. fl. 4. 40 kr. rhein.

Diese interessante Arbeit des bekannten Historiographen sei hiermit allen Geschichtsfreunden empfohlen. Nicht blos von lokalem Interesse, ist vorliegendes Werk vielmehr als ein werthvoller Beitrag zur Geschichte des Mittelalters und der Städtegeschichte überhaupt zu betrachten.

Geschichte der christlichen Kirche.

In Vorlesungen dargestellt

von

Lic. Karl Sudhoff.

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage.

Zwei Theile in einem Band.

Elegant gebund. Thlr. 2. 24 Sgr. od. fl. 4. 48 kr.

Schon in der ersten, 1855 erschienenen Auflage hebt die „Allgemeine Kirchenzeitung" „den äußerst frischen, lebendigen und eigenthümlichen Styl" hervor, und sagt ferner:

„Was aber noch höher steht, als alle Kunst und Klarheit der Anordnung und alle Kraft der Sprache, das ist die Gesinnung, in welcher Sudhoff schreibt. Die größte Unparteilichkeit und Treue in der Forschung ist mit der höchsten Wärme und Begeisterung in der Darstellung vereinigt. Er hält sein Urtheil nicht zurück, aber es ist stets ein sittliches, kein Parteiurtheil. — — Möge das evangelisch-christliche Publikum dieser Erscheinung die Aufmerksamkeit zuwenden, die sie verdient."

Die vorliegende neue Auflage ist vielfach verbessert und bis zum neunzehnten Jahrhundert fortgeführt.

Rückert, Gedichte. Auswahl des Verfassers. Miniatur-Ausgabe. Mit 2 Stahlstichen. 11. Auflage. Eleg. geb. Rthlr. 2. 18 Sgr. fl. 4. 30 kr.

— — **Gedichte.** Auswahl des Verfassers. 8°. Ausg. mit Porträt. 12. Auflage. Geh. Rthlr. 1. 22½ Sgr. fl. 3.

— — **Liebesfrühling.** Miniatur-Ausgabe. Mit 1 Stahlstich. 5. Auflage. Eleg. gebunden. Rthlr. 1. 15 Sgr. fl. 2. 42 kr.

— — **Nal und Damajanti.** Miniatur-Ausgabe. Mit 1 Stahlstich. 4. Auflage. Eleg. geb. Rthlr. 1. 15 Sgr. fl. 2. 42 kr.

Brentano, Gedichte. In neuer Auswahl. Miniatur-Ausgabe. Mit 1 Stahlstich. 2. Auflage. Eleg. geb. Rthlr. 2. fl. 3. 30 kr.

Dräxler-Manfred, Sibyllinische Blätter. Miniatur-Ausgabe. Eleg. geb. Rthlr. 1. fl. 1. 45 kr.

Hungari, Gottesblumen aus dem deutschen Dichtergarten. Eine Festgabe religiöser Lieder 2c. 2 Bände. Miniatur-Ausgabe. 2. Auflage. Eleg. geb. Rthlr. 2. 20 Sgr. fl. 4. 40 kr.

— — **Deutscher Dichterfrühling der neueren und neuesten Zeit.** 2. Auflage in einem Band. Miniatur-Ausgabe. Eleg. geb. Rthlr. 2. fl. 3. 30 kr.

Horn, W. O. v., Silberblicke. Züge aus dem Leben ausgezeichneter Menschen. Der Jugend und dem Volke dargeboten. 1. und 2. Sammlung. Jede mit 6 Illustrationen in Irisdruck. Preis pr. Bd. eleg. geh. Rthlr. 1. 5 Sgr. fl. 2. — Geb. Rthlr. 1. 10 Sgr. fl. 2. 24 kr.

Marbach, Joh. Dr., Die heilige Weihnachtszeit nach Bedeutung, Geschichte, Sitten und Symbolen. 8. geh. 8 Bogen, 12½ Sgr. 45 kr.

Diese Schrift, von der kritischen Presse einstimmig als sehr interessant bezeichnet, bietet sich dar als ein Beitrag zur Erklärung volksthümlicher Sitten innerhalb der heiligen Weihnachtszeit. Mit Hülfe germanistisch-theologischer Studien ist es dem Verfasser gelungen, über die interessantesten Gegenstände dieser heiligen Zeit, z. B. über den Ursprung und die Bedeutung des Christbaumes, der Geschenke, der Umzüge und Vermummungen, wie vieler andrer Sitten und Gebräuche ein helles Licht zu verbreiten. Geistlichen und Lehrern wird daher diese Schrift besonders willkommen sein, aber auch Allen, die über die Weihnachtssitten Aufschluß wünschen.